



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n° 11 – janvier 2008

*Insertion scolaire et insertion sociale
des nouveaux arrivants*

Numéro dirigé par
Véronique Castellotti et Emmanuelle Huver

SOMMAIRE

- Véronique Castellotti : *Introduction – Vers la construction d'une école et d'une société plurielles : des notions en débat, des orientations à construire*
- Catherine Wihtol de Wenden : *Migration, pluralité, intégration*
- Hélène Bertheleu : *Pour une approche sociologique de l'insertion des nouveaux venus*
- Gérard Vigner : *D'une généalogie à une méthodologie – le f12 dans les programmes du ministère de l'Éducation nationale*
- Marie Madeleine Bertucci : *Une didactique croisée du français langue maternelle et du français langue seconde en milieu ordinaire pour faciliter l'insertion des nouveaux arrivants*
- Fabienne Leconte & Clara Mortamet : *Cultures d'apprentissage et modes d'appropriation des langues chez des adolescents alloglottes*
- Aude Bretegnier : *Interroger le sens et les enjeux des projets d'appropriation du français langue d'insertion : ouverture d'un champ de recherches interventions*
- Marianne Jacquet, Danièle Moore & Cécile Sabatier : *Médiateurs culturels et insertion de nouveaux arrivants francophones africains : parcours de migration et perception des rôles*
- Christiane Perregaux, Nilima Changkakoti, Valérie Hutter & Myriam Gremion : *L'accueil scolaire d'élèves nouvellement arrivés en Suisse : tensions entre séparation et inclusion*
- Céline Peigné : *Solliciter pour mieux intégrer ? Stratégies enseignantes et mobilisation du répertoire pluriel d'adolescents nouveaux arrivants*
- Nathalie Auger : *Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA)*
- Emmanuelle Huver : *De « comparons nos langues » à « mobilisons nos ressources » : approche par scénario et insertion scolaire et sociale des enfants allophones*
- Gabriele Budach & Helen Bardtenschlager : *Est-ce que ce n'est pas trop dur ? Enjeux et expériences de l'alphabétisation dans un projet de double immersion*

Comptes rendus

- Philippe Blanchet : Dominique Sumien [dit « Domergue »], 2006, *La standardisation pluricentrique de l'occitan*, collection « Publications de l'AIEO », Turnhout, Brepols publisher, 501 p.
- Laurence Vignes : Nathalie Auger, 2007, *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*, collection « Proximités – Didactique », Editions modulaires Européennes, Fernelmont, 234 p.
- Daniel Modard : Nicolas Guichon, 2006, *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*, Paris, Ophrys, coll. Autoformation et enseignement multimédia, 173 p.
- Marinette Matthey : Danièle Moore, 2006, *Plurilinguismes et école*, avec une postface de Daniel Coste, collection LAL (Langues et apprentissage des langues), Paris, Didier, 320 p.

SOLLICITER POUR MIEUX INTEGRER ? STRATEGIES ENSEIGNANTES ET MOBILISATION DU REPERTOIRE PLURIEL D'ADOLESCENTS NOUVEAUX ARRIVANTS

Céline PEIGNE

Université François Rabelais – Tours, JE 2449 « DYNADIV¹ »

Les élèves nouveaux arrivants scolarisés en France mettent l'école face à des besoins complexes en termes de spécificité et d'hétérogénéité des publics et des contextes. Souvent empreinte du double enjeu de l'appropriation de la langue d'accueil et de la (poursuite de la) scolarisation, cette arrivée dans le système scolaire français ne se fait pas sans heurts et interroge la didactique du FLE/S. A l'arrivée en France, les nouveaux arrivants ne disposent souvent pas d'une compétence en langue/culture d'accueil qui permette de communiquer, ni d'une connaissance de la culture éducative française (Beacco *et al.*, 2005) qui permette une intégration aisée dans un parcours de scolarisation. C'est alors leur répertoire pluriel, en tant qu'ensemble de ressources incluant différentes formes de pluralités constitutives configurées de façon dynamique², qui constitue généralement la principale ressource de ces adolescents à l'arrivée dans le système scolaire d'accueil. On peut donc se demander de quelle manière l'école va solliciter ce répertoire pluriel, afin que les nouveaux arrivants s'approprient la langue et les outils nécessaires à la scolarisation en français.

Ces nouveaux arrivants font « face » à la langue française, dans le double sens défini par F. Cicurel (2003 : 32) :

« Celle du miroir, car la didactique se voit comme dans un miroir dans les cultures linguistiques, dont elle est le reflet – les pratiques pédagogiques sont des images des contextes dans lesquels elles interviennent. Et celle du mur, en ce que le face à peut s'entendre comme un phénomène faisant obstacle. Les cultures linguistiques et éducatives pourraient ainsi être ce qui entrave et, en tout cas, ce avec quoi il faut compter. »

Nous aborderons les modalités de ce face-à-face entre le répertoire, pluriel, et la scolarisation en français, en partant d'exemples (extraits de discours, exemples de pratiques de classe) illustrant la manière dont la pluralité des répertoires et des parcours est découverte

¹ « Dynamiques de la diversité linguistique et culturelle » ; cette équipe de recherche regroupe des chercheurs relevant pour la plupart de la sociolinguistique, de la didactique des langues et des sciences de l'éducation.

² « Pluralité des ressources linguistiques, des représentations, des contextes, des stratégies et compétences, qui se distribuent et évoluent dans l'espace et dans le temps » (Castellotti et Moore, 2005 : 109).

et/ou prise en compte par des enseignants accueillant des « adolescents nouvellement arrivés »³ dans leurs classes.

Dans un premier temps, nous verrons comment l'observation d'élèves de FLS durant une année scolaire nous a permis de questionner la manière dont les nouveaux arrivants vont aborder la scolarisation en français et l'appropriation de la langue, à la lumière de l'hétérogénéité des parcours de vie, des contextes d'accueil et des répertoires. Nous aborderons ensuite la prégnance des cultures éducatives dans la manière dont se rencontrent les ANA et les enseignants. Enfin, nous présenterons des stratégies émanant d'enseignants qui ont choisi d'optimiser l'hétérogénéité en classe, afin d'articuler le répertoire de l'élève et la culture éducative du pays d'accueil.

Des répertoires pluriels face à la scolarisation en français : les parcours d'adolescents nouvellement arrivés.

Cette contribution se base sur l'observation participante de classes d'ANA, de réunions consacrées à leur accueil ainsi que sur des entretiens et discussions avec des enseignants et des professionnels de l'insertion et de l'orientation au niveau secondaire. Ces observations ont eu lieu pendant l'année scolaire 2003-04 en France, dans un collège d'enseignement général et un lycée professionnel. Dans ce travail, nous nous en tiendrons à la définition qu'a donnée J. Copans de l'observation participante, à une nuance près pour le chercheur et « *l'artificialité de sa présence* » (1998 : 37) due au fait que j'étais également enseignante de FLS dans un des établissements, ce qui implique une double posture de chercheure et d'enseignante⁴ dont les observables comportent des traces, visibles ou non⁵.

La situation des ANA relève d'un contexte spécifique d'enseignement/apprentissage du FLS, où la langue est à la fois sollicitée et alimentée par l'immersion liée à la scolarisation, comme le souligne P. Martinez (2002). Pour la majorité des ANA rencontrés, la scolarisation en français a lieu parallèlement à une appropriation du français, qui passe pour certains par un travail d'alphabétisation ou de littéracie en français à différents niveaux. On peut alors entrevoir les difficultés évidentes qui se présentent à ce public en termes d'accès à la communication et à l'appropriation / mobilisation des contenus pédagogiques. Le double enjeu lié à la langue cible réside donc dans sa double dimension d'appropriation en tant que langue de socialisation et langue des savoirs scolaires. Nous allons réfléchir, à travers l'exemple de dix ANA, aux relations entre leur appropriation du français et le parcours de vie et d'expériences dont chacun dispose à son arrivée en France, au rôle que cela joue du point de vue de leur insertion dans une culture éducative nouvelle, ainsi qu'à la manière dont ce phénomène est diversement perçu par les équipes enseignantes.

³ ANA par la suite. Nous distinguons ce groupe de l'appellation plus générale de « nouveaux arrivants » en raison de la spécificité de leur contexte d'accueil dans le système scolaire français, qui peut présenter des difficultés supplémentaires à l'intégration de ce public dans une formation, voire une formation adaptée, par exemple avec la fin de la scolarisation obligatoire à seize ans. (Voir à ce sujet Peigné 2007).

⁴ Posture plus complexe sur le terrain : face aux acteurs de l'enseignement et aux élèves, j'endossais, selon le contexte, différents rôles parfois cumulés dont au moins ceux d'enseignante, de personne extérieure, de chercheure et/ou de collègue.

⁵ Traces à travers les lectures, les entretiens transcrits mais aussi les discussions informelles avec des élèves et des enseignants, la vie quotidienne dans l'établissement, etc.

L'hétérogénéité du parcours de vie et d'expérience des ANA à l'arrivée en France

Les dix ANA observés suivaient des cours de FLS pour la première fois en 2003-2004 : ce tableau les présente en quelques points avant de développer ensuite les variations qui existent entre leurs contextes d'arrivée dans la scolarisation française, leurs répertoires linguistiques et leurs parcours de scolarisation antérieure :

Pré-nom	Pays ⁶	Etablissement	âge	Scolarisation	langues du répertoire ⁷	Filière
An	Arménie	collège	15 ans	continue	arménien, anglais, allemand, russe	ordinaire avec cours de FLS
Cha	Tunisie	lycée professionnel	16 ans	discontinue (cf. note 11)	arabe tunisien (LF), français (niveau A1)	
Am	Tunisie		16 ans	peu (cf. note 11)	arabe tunisien (LF), français (oral, ne permettant pas toujours l'intercompréhension)	
Mo	Tunisie		17 ans	peu (cf. note 12)	turc	
Ne	Turquie		18 ans	continue	turc, anglais (S)	DAQUI (cf. note 9)
Se	Turquie		16 ans		turc, anglais (S)	
Sa	Turquie		16 ans		arabe syrien (LF), anglais (S), français (S, niveau B1)	
Al	Syrie		16 ans		arabe tunisien (LF), notions d'anglais (S) français (S, niveau A2)	
He	Tunisie		17 ans		jaxanke (LF), malinké, susu, peulh et arabe (école coranique), français (S, niveau B1)	
San	Guinée-Conakry		17 ans			

Remarques : Am et Mo sont frères ; Ne et Se sont sœurs ; Cha, Am et Mo ont été scolarisés sans cours de FLS en 2002-2003

Il semble que plusieurs facteurs ont influé sur l'appropriation du français par ces élèves: le contexte scolaire dans lequel ils ont été accueillis en France ainsi que la configuration de leur répertoire à l'arrivée dans le pays d'accueil notamment, semblent avoir eu un impact dans la manière dont ces ANA s'intègrent à une scolarisation en français et s'approprient la langue :

Les placements dans la structure scolaire française ont été variés : en 2003-2004, An est au collège et bénéficie de cours de FLS, en suivant par ailleurs l'emploi du temps de sa classe. Les ANA observés au lycée professionnel bénéficient pour la première fois de cours de FLS, aménagés dans leur emploi du temps grâce à l'action de la coordinatrice MGIEN⁸. Ils sont toutefois placés soit dans une formation standard adressée aux francophones (Cha, Am et Mo), soit dans une classe de DAQUI⁹ (San, Se, Ne, Sa, Al, He), destinée à la professionnalisation rapide d'élèves majoritairement en rupture avec le système scolaire. Ces dix ANA sont arrivés depuis moins de deux mois, sauf les trois lycéens placés en formation professionnelle ordinaire (Cha, Am et Mo), scolarisés depuis un an mais sans avoir bénéficié de cours de FLS. Ils ont dû « suivre » directement les cours de français adressés aux francophones de l'établissement, inadéquation qui en pratique a tôt fait de se révéler : les

⁶ Nationalité et pays de la scolarisation principale.

⁷ Le type d'appropriation de ces langues est précisé quand il est connu (cf. note 11). Conventions : LF, langue familiale ; S, langue apprise à l'école. Les niveaux donnés correspondent à ceux décrits par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues.

⁸ La Mission Générale d'Insertion de l'Éducation Nationale a deux finalités : « réduire le nombre de sorties sans qualification du système éducatif » et « préparer tous les élèves de plus de seize ans à une qualification reconnue en vue d'une insertion sociale et professionnelle durable ». Cette structure académique s'adresse à tous les jeunes de plus de seize ans. La « coordinatrice de bassin » de la région travaille au CIO et à partir du lycée observé. Son action alliée à l'intérêt de la direction de l'établissement pour les ANA, a favorisé la mise en place de cours spécifiques de FLS dans ce lycée à partir de 2003-04.

⁹ DAQUI : « Dispositif d'accès à la qualification et à l'insertion ». Cette structure change de nom et de contenus selon les départements, son équivalent est par exemple le DINA dans le Loir-et-Cher (dispositif d'insertion pour les nouveaux-arrivants) qui semble spécifiquement aménagé pour les ANA alors que le DAQUI regroupe également les élèves en échec scolaire.

« notes » que Cha et Mo obtiennent depuis un an et leur baisse de motivation attestent d'un manque d'adaptation entre la formation dans laquelle ils ont été placés et leurs propres compétences en français, pourtant optimisées par le développement de nombreuses stratégies de leur part. Quant à Am, il « participe » aux cours le plus souvent physiquement seulement, à cause de sa compétence en français qui limite son appropriation des contenus pédagogiques ; ou bien il est envoyé au CDI¹⁰. Ces élèves ont développé une « compétence de base » en français, souvent élaborée avec le groupe de pairs, et selon les normes sociolinguistiques de ce groupe, ce qui ne correspond que partiellement aux attentes de l'école.

Les répertoires et les parcours de scolarisation de ces dix ANA présentent également une grande hétérogénéité : Certains individus disposent d'un répertoire clairement plurilingue (An, He, Al, San) alors que d'autres arrivent avec un parcours bilingue établi (Se, Sa), ou en passe de le devenir quand le répertoire implique la langue première de l'élève et l'appropriation en cours du français (Cha, Mo), même si la langue d'accueil n'est pas encore un médium de communication (Am, Ne). Certains ANA manifestent dès le départ un recours à la compétence plurilingue (Coste, Moore, Zarate, 1997) pour favoriser l'appropriation de la langue / culture d'accueil ou en pallier les manques, par exemple par la mise en place et la confrontation d'hypothèses de fonctionnement, aussi bien liées à la sphère scolaire que langagière (An, Al, San, He, Se, Sa, par la suite Cha). Huit de ces élèves disposent d'une compétence écrite et orale en langue(s) première(s)¹¹ ; seuls deux élèves de la même fratrie (Mo, Am) présentent des signes de non alphabétisation en langue première (l'arabe tunisien). Ils ne semblent pas avoir été scolarisés en continu¹² mais on suppose qu'il y a eu contact, même court, avec une structure éducative (rassemblement scolaire en campagne, école coranique...). Un troisième (Cha) semble n'avoir pas été scolarisé en continu mais écrit et lit sa langue première (l'arabe tunisien); on suppose donc qu'il a bénéficié d'une structure d'enseignement sur un temps plus long que les deux frères précédemment cités. Mis à part Ne, qui a été déscolarisée après le cycle primaire¹³, les autres ANA (An, Al, He, Se, Sa, San) ont bénéficié d'une scolarisation continue dans leur pays avant d'arriver dans une structure française.

Selon nos observations, les liens entre le répertoire pluriel et la langue à acquérir ne sont pas exploités de la même manière selon les ANA, même entre personnes d'une même langue, culture ou fratrie. Nous questionnons désormais les sources de cette variation dans l'appropriation du français. Ceci pourrait, dans un prochain travail, nous amener à développer un questionnement relatif à l'impact éventuel de la scolarisation, de l'acquisition d'une culture métalinguistique (Castellotti & Moore, 2004), ou tout simplement d'une culture éducative ou d'une entrée explicitée tardive en langue d'accueil, dans la manière de favoriser

¹⁰ Centre de Documentation et d'Information de l'établissement. Grâce à la motivation des bibliothécaires, nous avons pu mettre en place certaines activités FLS à confier à Am quand il y était envoyé, pour favoriser son appropriation du français et atténuer le côté sanctionnant de cette exclusion de cours. La motivation de cet ANA et l'ouverture de ce personnel ont permis cet aménagement tout à fait officieux et ponctuel, en dépit de la fonction autre du lieu et de ces personnes, ainsi que leur absence de formation à ce sujet.

¹¹ Si l'on considère que l'une des langues premières de San, le jaxanke (langue du groupe Diakhanké de Guinée-Conakry) est, selon lui, seulement orale mais que la compétence à l'écrit est présente pour ses autres langues.

¹² Ces informations sont basées sur les déclarations des apprenants à propos de leur répertoire linguistique ainsi que sur les observations réalisées ; elles ne sont ni exhaustives ni vérifiables officiellement (il n'existe souvent pas de documents scolaires à l'arrivée dans le pays d'accueil, par exemple). Il est supposé que certains ANA possèdent un répertoire plus étoffé que celui mentionné (avec des variétés de langues, d'autres langues par contact, etc.) mais nous n'avons pas pu y avoir accès (traces, discussions informelles, corpus).

¹³ Aînée des filles de la fratrie, elle a été déscolarisée avant que la décision nationale de scolarisation obligatoire en Turquie ne passe à huit années. Cette élève a vraisemblablement été scolarisée 5 ans (soit de 6 à 11 ans, au lieu de l'être jusqu'à 14 ans comme c'est obligatoire depuis la rentrée 1998-1999) : « La durée de la scolarité obligatoire a été allongée en 1997 pour atteindre 8 ans article 7§3 –plein bénéfice de l'instruction obligatoire ». Position de la Turquie face à la Charte Sociale Européenne des droits de l'Homme, Conseil de l'Europe.

ou non l'élaboration d'une compétence bi-plurilingue. Dans cette contribution, la présentation détaillée de ce groupe d'ANA nous permet de mettre en avant certains éléments de la diversité d'élaboration et de composition des répertoires pluriels. Si l'appropriation du français se construit différemment selon le répertoire pluriel de chaque ANA¹⁴, comment la culture éducative française prend-elle cette diversité en compte ?

L'impact des cultures éducatives en présence sur l'insertion dans la scolarité française

Nos observations de classe, corroborées par des discussions avec d'autres enseignants, nous ont permis de relever des écarts entre les pratiques de transmission et les usages d'appropriation des ANA. Or, les pratiques de transmission et les usages d'appropriation, que nous traitons conjointement ici, sont considérés par V. Castellotti et D. Moore (2005 : 114) comme deux traits « *particulièrement déterminants et pertinents dans le domaine de la didactique des langues pour identifier et différencier les cultures éducatives* ». Cela nous a amené, dans un premier temps, à interroger un éventuel manque d'adéquation entre les cultures éducatives mises en contact dans la rencontre des ANA avec la scolarisation en français.

Les pratiques d'accueil et les habitudes d'enseignement sont empreintes de la culture éducative locale, qui, en France, est forgée essentiellement (et de façon problématique face à notre public d'ANA) selon un modèle monolingue/monoculturel qui ne favorise pas, voire entrave, le recours au répertoire pluriel et plurilingue dans l'appropriation du français et des contenus pédagogiques. Nous avons eu l'occasion de discuter des différents points problématiques de l'enseignement/apprentissage avec les ANA lors d'une réunion/formation dans le lycée où nous enseignons et faisons nos recherches¹⁵ ; des enseignants y faisaient part de leurs difficultés, telle N. qui se présente comme « enseignante de lettres » et qui commente l'arrivée d'ANA dans sa classe :

Extrait 1¹⁶ :

N : « les deux exemples que j'ai eus, c'est un autre élève, bon qui effectivement, dès le premier cours y en a un qui était sans arrêt en train de parler, j'ai dit mais enfin, mais il peut se débrouiller tout seul pour remplir sa fiche, « ah bah non madame il parle pas français »

B : voilà

N : il est pas venu lui-même essayer de s'expliquer ou... »

Ici, l'enseignante (N) calque ses habitudes d'enseignement sur un élève nouvel arrivant : cet ANA demande de l'aide à un pair, ce qui est pris par l'enseignante comme un comportement qui sort de la norme attendue (remplir la fiche dans le calme). D'une part, elle n'a pas conscience de son rôle de médiateur en tant qu'enseignante alors que cet ANA arrive en classe pour la première fois. D'autre part, une fois cet « écart de conduite » signalé et malgré l'explicitation par un pair de la difficulté de l'ANA, l'enseignante considère toutefois légitime que ce soit à ce nouvel élève, non francophone, de venir lui exprimer sa différence

¹⁴ En fonction des acquis, des contextes d'appropriation, du développement de compétences variées et plus généralement du parcours de chacun.

¹⁵ J'intervenais dans cette réunion (entre enseignants de FLS et d'autres matières), avec la conseillère d'orientation psychologue (COP) et la formatrice MGIEN locales, en tant qu'enseignante FLS et apprenti-chercheur, tous avaient accepté que j'enregistre les discussions pour ma recherche.

¹⁶ Les extraits de corpus 1 à 5 sont issus de la transcription d'une réunion, entre enseignants et enseignants-formateurs, intitulée « accueil et outils pédagogiques adaptés aux nouveaux arrivants », qui a eu lieu en 2005 : A. travaille au CASNAV ; D. enseigne aux DAQUI ; B., C. (moi) et N. sont des enseignantes qui ont eu des classes de nouveaux arrivants cette année pour la première fois. (Conventions de transcription : Mots en capitales : emphase du locuteur sur ce terme ; ponctuation standard pour l'intonation, guillemets pour le discours rapporté).

face au reste du groupe classe. Elle réagit selon sa propre culture éducative de référence et n'envisage à aucun moment une variation possible, comme, par exemple, l'hypothèse que l'ANA se conforme à la sienne et ne prend pas l'initiative de la parole, face à la personne posée comme « détentrice du savoir ».

Ainsi, les différences entre cultures éducatives sont parfois source d'incompréhension mutuelle en classe, ce qui peut laisser les enseignants démunis, comme en témoigne la remarque suivante :

Extrait 2 : « On m'a mis dans deux classes de troisième donc, des élèves qui ne parlaient pas UN mot de français euh...que faire ? »

Les habitudes d'enseignement, directement inspirées de l'enseignement du français comme langue « maternelle », se retrouvent plusieurs fois dans nos observations comme partie intégrante de ce qui fait « *médiation entre les savoirs et les publics* » (Cicurel, 2003 : 33). Ces habitudes semblent parfois perturbées par l'arrivée d'une source de diversité, qu'elle soit linguistique, culturelle ou autre. Cette diversité est pourtant déjà présente, mais souvent non reconnue et/ou non sollicitée, comme à travers l'exemple de l'absence de dictionnaires bilingues autres que pour les matières académiques (allemand, anglais, espagnol) au CDI du lycée. Une partie des élèves est bi/plurilingue et présente des besoins quotidiens qui pourraient justifier des interactions entre les langues premières (ou de référence) et le français, que ce soit pour les nouveaux arrivants ou les francophones. Il semble en fait que les difficultés que rencontre cette enseignante soient liées à sa représentation des pratiques de transmission et des usages d'appropriation :

Extrait 3 : « J'étais avec un professeur d'E.P.S¹⁷ qui disait que les problèmes étaient quand même différents puisqu'on parle avec le corps... alors qu'en français évidemment tout est verbal... »

On voit que des habitudes d'enseignement peuvent limiter l'accès à un contenu pédagogique si les représentations des usages d'appropriation en classe sont assez cloisonnées: le corps pour le sport / le verbal pour le français. Les soucis dans la transmission et l'appropriation des savoirs, loin d'être l'apanage des apprenants, peuvent aussi exister pour les équipes éducatives. Ainsi, la manière dont cette enseignante se représente les modes de transmission à sa disposition va représenter un problème de taille quand elle va confronter le « verbal en français », perçu comme medium simple et unique, à un public d'ANA qui ne parle pas la langue. Paradoxalement, dans la pratique de classe, c'est souvent de la part de l'ANA, apprenant et non expert dans la relation asymétrique de cette forme de communication exolingue (Porquier, 1984), que l'on attend une adaptation aux pratiques du pays d'accueil. L'ANA n'a pourtant aucun autre accès à la culture éducative dans laquelle il arrive (langue, pratiques, modèles scolaires, etc.) que celui que son répertoire et son éventuelle compétence plurilingue lui permettent d'ériger en hypothèse (Bange, 1992).

Les cultures éducatives forgent la manière dont les nouveaux arrivants (voire d'autres publics d'apprenants), les contenus pédagogiques, ainsi que les enseignants se rencontrent sur un terrain éducatif multiculturel et multilingue. Avoir une meilleure connaissance des différentes cultures éducatives semble alors un moyen de les adapter les unes aux autres, de nouer des liens entre elles, afin de mieux faire appel aux acquis des ANA vers l'appropriation de la scolarisation en France et du français. Cependant, comment avoir accès aux cultures éducatives constitutives du répertoire de chaque ANA ? En pratique, et malgré un intérêt

¹⁷ Education physique et sportive

souvent sincère des enseignants, il semble en effet difficile, voire impossible au moment de l'arrivée de l'ANA en classe, de connaître les composantes du répertoire de chacun de ces adolescents. Cela dit, il semble toutefois envisageable que la « culture éducative française » s'il en est une, culture éducative d'accueil prégnante dans les enseignements, soit souvent très différente de celle des élèves qu'elle accueille¹⁸. Si « aucune situation de classe, comme l'a souvent souligné Louise Dabène, n'est réductible à un modèle qui serait simplificateur voire déformant » (Cicurel, dans Billiez 1998 : 50), il nous semble toutefois possible de mettre à la disposition des ANA un panel d'outils diversifiés qui explicite certains savoir-faire et certaines attitudes. Une pédagogie différenciée serait favorable à l'insertion des nouveaux arrivants en classe et leur témoignerait une considération hors du seul cadre de la culture éducative française. Cette prise en compte des cultures éducatives des ANA passe donc par une décentration des acteurs de l'école française face à leurs habitudes d'enseignement et leur propre répertoire (soulevant la question de la formation des enseignants).

Vers la décentration enseignante: du modèle de référence à la conscience d'une pluralité

Les enseignants se rendent souvent compte des variations culturelles auxquelles il faut être attentif, par la pratique (à défaut de formation disponible) ou par leur parcours de vie. La mise en commun des expériences tirées des pratiques d'enseignement, toujours lors de notre réunion, favorise souvent une explicitation des heurts en classe et des variations culturelles. Ce dialogue participe à une potentielle prise en compte de la diversité, au développement de stratégies, et parfois à la relativisation de ses propres savoir-être ou savoir-faire face à une altérité mieux « comprise » :

Extrait 4 :

A : [...] « les élèves turcs par exemple, en...quand ils sont scolarisés en Turquie, ne pratiquent pas l'écriture cursive, donc ils écrivent en lettres d'imprimerie

B : ...ah bon ?

C : oui comme aux Etats-Unis où on n'apprend pas ...

D : alors moi j'ai eu ce problème avec mes élèves turcs. J'écrivais, comme on écrit tous au tableau, et j'avais mes ptites nénettes qui voyaient leur copine d'à côté - qui est turque d'origine mais qui est née ici et qui parle français - et j'entendais qu'elles parlaient constamment... J'ai dit « qu'est-ce qui se passe ? » et je...

A : elles comprenaient pas...

D : elles comprenaient pas ce que j'écrivais au tableau. Et c'est lors de la formation, quand il a dit ça le monsieur, j'ai dit « ah ! Mais ça y est maintenant je comprends ! ». En fait, elles ne comprenaient pas les lettres que j'indiquais... de ce que j'écrivais au tableau. Elles ne comprenaient pas les lettres. »

On remarque, lors de cette discussion, la découverte par certains professeurs de points de différence entre leur culture éducative et d'autres. Ici, une enseignante s'est trouvée confrontée à une inadéquation entre cultures éducatives (usage de cursives au tableau avec des élèves n'ayant appris que l'écriture scripte), à laquelle une formation a par la suite apporté des éléments de réponse. L'explicitation de la différence permet désormais à l'enseignante d'aménager des stratégies pédagogiques afin de favoriser l'appropriation de tous les élèves dans sa classe, en faisant évoluer ses représentations et pratiques de départ. Pour ce faire, il faut d'abord que la culture éducative dans laquelle évolue l'équipe pédagogique soit identifiée

¹⁸ Dans notre cas précis, face aux ANA en question. Toutefois, cette remarque est envisageable pour les autres élèves (francophones natifs ou non): il nous semble que les pratiques d'enseignement n'offrent pas toujours d'outils suffisamment diversifiés pour favoriser l'appropriation de chacun.

dans ses différentes caractéristiques (Castellotti et Moore, 2005). La prise en compte de ces aspects peut ensuite permettre la « relativisation » de la culture éducative dont on est issu en tant qu'enseignant (et ancien élève), pour en admettre d'autres, tout aussi valides, et ainsi mieux envisager la scolarisation des ANA (et des élèves en général). Ceci passe nécessairement par une ouverture à l'autre, à la variation et à la pluralité, à une prise en compte des compétences déjà construites dans plusieurs langues/cultures et par la construction d'un lien entre l'école et le contexte extérieur des adolescents. Cette prise en compte du répertoire pluriel par les enseignants peut amener le développement de stratégies en classe pour favoriser l'insertion des nouveaux arrivants et leur appropriation de la langue d'accueil.

Les quatre caractéristiques d'identification et de variation entre cultures éducatives, dégagées par V. Castellotti et D. Moore (2005 :114), nous permettent de mettre en avant des sources d'incompréhension potentielle face à la variation pour les différents acteurs de l'enseignement / apprentissage et donc de mieux savoir ce qui pourrait faire «*médiation entre les savoirs et les publics* ». Outre la nature des pratiques de transmission et des usages d'appropriation, qui peuvent s'avérer problématiques comme nous venons de le voir, ces traits s'articulent également autour de l'ouverture à la diversité et à l'altérité, quand l'enseignant semble être le plus à même, dans la relation pédagogique, de favoriser l'élaboration de stratégies par l'ANA en lui proposant, au minimum, des accès diversifiés aux contenus d'apprentissages. S'y ajoute le quatrième trait des cultures éducatives, celui des relations entre l'école et le milieu environnant, que certains enseignants exploitent de manière tout à fait intéressante en faisant appel aux acquis du nouvel arrivant.

Intégrer la variation à l'école et faire de la pluralité une dynamique

Mettre en avant le répertoire pluriel des ANA, bagage conséquent parfois passé sous le silence du « manque de compétence » en français¹⁹, permettrait une meilleure compréhension de ce type de public par les pairs, les enseignants et les acteurs de la scolarisation française en général. Rendre ces répertoires pluriels visibles favorise une approche interculturelle en classe, souvent encore peu fréquente, qui amène une meilleure « compréhension » de l'autre et dont les ANA bénéficient tout autant que les autres élèves. Si cela ne semble pas prégnant dans les pratiques scolaires françaises, des enseignants de diverses matières tirent toutefois parti des liens entre l'école et le milieu environnant. Ils exploitent ces rapports comme autant de moyens pour faire appel au répertoire pluriel des ANA dans l'appropriation des contenus pédagogiques.

Légitimation de l'individu et reconnaissance des savoirs par l'école

La prise en compte de la variation au sein des pratiques de classe permet d'exploiter les acquis des ANA comme des appuis vers la scolarisation en français : cela leur permet parfois dans un premier temps de pallier le « manque de compétence » en français. Cela peut également participer à la valorisation de l'ANA, ce qui est souvent difficile dans un contexte où ses acquis ne sont pas ceux attendus en classe. La diversité des répertoires pluriels, si les enseignants savent l'explicitier, s'avère être un pôle dynamique pour la classe, créant des ponts entre le connu et le nouveau, l'intra scolaire et l'extra scolaire, le similaire et le

¹⁹ Tel que perçu dans le milieu scolaire français. C'est en fait la compétence en français de l'ANA, à un moment donné de l'appropriation, face à celle qui est attendue dans la scolarisation.

différent. Les acquis antérieurs et extérieurs à la scolarisation en français peuvent être exploités pour une insertion à la scolarité d'accueil.

Nous avons ainsi pu observer un cours d'histoire-géographie au lycée professionnel, à travers lequel des ANA ont pu trouver un terrain d'expression qui faisait appel à leur parcours de vie. Le document étudié dans le cadre d'un travail sur les cultures est un texte accompagné d'une photographie, qui représente un Aborigène d'Australie assis sur le sol, dans la nature, buvant à la paille dans un gobelet de « fast-food ». La classe lit le texte ensemble et commente librement à l'oral. Am ne peut pas lire le texte, il pourrait donc uniquement participer au cours grâce au format oral proposé par l'enseignante (avec la compétence dont il dispose). Toutefois, l'apport iconique du document favorise un accès au contenu pour Am, qui se lance dans une comparaison avec les « fast-food » de Tunisie : cette expression orale suscite une discussion en classe que l'enseignante exploite, une réaction des pairs²⁰, avec une ébauche de réflexion métaculturelle guidée par l'enseignante voire, peut-être (il aurait été intéressant de travailler avec les élèves suite à ce travail pour le savoir), une renégociation de stéréotypes en groupe.

Avant tout, cet ANA a pu exploiter son répertoire et a trouvé un moyen de participer en classe, en relation directe avec la tâche à réaliser. L'enseignante a su proposer plusieurs clés d'entrée dans le thème et le document ; elle a su s'appuyer sur cette prise de parole en la faisant rebondir vers le groupe, sans la disqualifier (la question de départ à la classe était autre). Cette activité a permis une participation constructive en classe de l'ANA, avec intégration au groupe classe, interaction et production en français. Plus avant, cette intervention d'Am en classe lui a permis de mobiliser ses acquis et son parcours de vie, souvent bien trop peu sollicités par l'école, donc dévalorisés par l'ANA (alors qu'ils sont sa principale source d'appropriation et de projection de soi à l'arrivée en France). Le mode sur lequel l'intégration scolaire a lieu participe sans doute de la manière dont l'intégration sociale plus large se construit. Am, en intervenant en classe, a ainsi vu son expérience légitimée par les autres, ce qui aura peut-être contribué, au moins à ce moment là, à une représentation de lui-même comme partie intégrante de ce cercle social scolaire.

Les cours comme terrain intermédiaire : du scolaire vers un retour au milieu environnant

Par ailleurs, les classes de FLS observées se sont toutes, à un moment donné²¹, constituées comme espaces de transition face à tous les changements que ces élèves vivaient : que ce soit par la mise en exemple d'un phénomène extra scolaire pour alimenter et favoriser les contenus à transmettre (ainsi que pour expliciter des éléments externes à l'école sur lesquels les ANA s'interrogeaient), ou bien, à l'inverse, un exemple de la vie scolaire pour l'explicitation de ce qui se passe au-delà de la classe. La classe de FLS, mais aussi d'autres cours, comme nous l'avons vu, alimentent et s'alimentent d'un lien qui semble nécessaire entre l'école et le milieu environnant. Cette enseignante de FLS commente le déroulement de son cours à ses collègues, suite à une question sur ce qui est réalisé dans sa classe :

Extrait 5 : « C'est-à-dire que souvent ces enfants-là, enfin ces jeunes-là, car ils ont plus de 16 ans en ce qui nous concerne, ils viennent de langues et de cultures qui ont parfois peu et parfois pas de points communs avec la manière dont on conçoit l'école ici. C'est-à-dire des choses qui vont nous sembler aller de soi, qui pour eux sont complètement abstraites. Des choses toutes bêtes comme prendre le cahier en commençant par la gauche et le finir à

²⁰ Réaction de surprise face à la présence de « fast-food » en Tunisie, sans doute en raison de représentations différentes.

²¹ Observé surtout en début ou fin de cours, en faisant appel au contexte social hors de la classe (scolaire ou non), par le biais d'une digression ou à l'amorce d'une question ; parfois directement amorcé par les enseignants.

droite ou souligner des choses ou le code des couleurs ou le rapport au prof ou plein de choses comme ça qui sont complètement différentes donc qui dans un premier temps doivent être un peu démystifiées ou dé-complexifiées ou désamorçées si ça peut être compris comme un enjeu pour eux...donc euh on essaie de construire de la langue en même temps qu'on essaie de construire euh bon, un dialogue avant tout, et puis essayer de voir un peu, quand ils sont un peu plus à l'aise, les questions qu'ils peuvent avoir par rapport à leur présence ici, leur rétroaction sur leur présence ici et puis de comprendre ensemble et expliquer ensemble les choses qui leurs semblent différentes. »

On dépasse parfois le cadre seul de la compétence de communication, pour intégrer la langue nouvelle et les répertoires pluriels à l'explicitation de la dynamique de « vie scolaire ». A la question sur le contenu de ses cours, l'enseignante répond en premier lieu par une contextualisation (« plus de seize ans » : la scolarisation n'est plus obligatoire, parfois peu encouragée ou alors la tentation est grande d'y mettre fin ; « peu ou pas de points communs » entre les scolarisations du parcours de vie) qui semble conditionner les pratiques de classe. Les contenus pédagogiques semblent passer par un « dialogue » avec les ANA qui inclut les différentes sphères sociales de leur vie en France. Si l'on considère que le français langue de scolarisation nécessite un apprentissage guidé et une explicitation qui se fait au sein de l'école même et de manière officielle, qui, alors, si ce n'est l'école, donne des clés pour l'appropriation du français (et donc des cultures qui y sont associées) langue de l'extérieur de l'école, langue de vie et de socialisation en pays d'accueil ? C'est ce que certains enseignants tentent de favoriser, à travers la langue de l'école qui rejaillit sur la langue du milieu environnant²², à partir du parcours de vie des ANA passé et actuel (« les questions qu'ils peuvent avoir par rapport à leur présence ici », « leur rétroaction sur leur présence » ou « comprendre ensemble et expliquer ensemble les choses qui leurs semblent différentes »). Ces observations ont été faites dans le cadre d'un cours de FLS et d'histoire-géographie mais semblent exploitables dans tous les cours qui savent réserver un espace de discussion ouvert à l'échange, quelle que soit la compétence de communication en français²³, tout en restant dans les cadres de la matière scolaire enseignée.

Le répertoire dans son aspect pluriel et asymétrique comme pont vers la langue cible

En sachant élargir l'accès aux contenus pédagogiques ou la manière de les aborder, de nombreux enseignants favorisent la construction d'une relation entre le répertoire pluriel de l'ANA et la scolarité actuelle, à travers différentes sphères de son parcours de vie passé et présent, pour en favoriser la suite. Cette démarche a été remarquée pour différents cours, ici par l'observation dans un cours de FLS, puis en discutant avec des enseignants d'autres matières de leurs stratégies de travail avec les ANA, même quand la compétence en français était très limitée (notamment concernant Am, ainsi que An en tout début d'année scolaire).

²² En fait, une des langues du milieu environnant pour le nouvel arrivant, mais en l'occurrence en France, le médium principal des différentes sphères sociales élargies.

²³ Cet apport des acquis antérieurs et extérieurs en classe a été fortement exploité par Am au lycée, malgré la faible compétence à communiquer qu'il avait développée en français à ce moment là, et peut-être même surtout parce que celle-ci ne lui permettait pas (de son propre chef ou de celui de l'extérieur) de le faire dans un autre espace.

Exemple en FLS

Pour les ANA dont la compétence en français est minimale et dont le répertoire ne facilite pas l'appropriation (par exemple en cas de scolarisation partielle), certaines stratégies enseignantes favorisent toutefois un accès à une construction plurielle des compétences du nouvel arrivant. Nous avons observé une attention des enseignants à la création de ponts entre les langues par les apprenants, mais aussi entre leur compétence en français à un stade donné (même restreint) et la compétence attendue dans la scolarisation. Cette prise en compte est intéressante, dans le sens où tous les registres de langue en français représentent un espace intra et/ou extra scolaire vécu par l'apprenant.

Extrait 6 : Observation de classe de FLS avec des ANA grands débutants et en cours d'alphabétisation : Lecture de phrases simples écrites au tableau (support didactique de Barthe et Chovelon, 2004), chaque phrase affirmative est reformulée à l'oral par l'enseignante et les apprenants, puis la phrase est transformée avec la forme négative « ne...pas ». A l'oral, sans métalangage, mais avec une contextualisation, l'enseignante invite à la prise de parole par une question de type « pour dire non, on dit quoi ? » comme déclencheur du passage à la négation. (Ex : « Léa est à l'école / non, Léa, ce n'est pas vrai : elle est à la maison, alors on va dire quoi ? / Léa n'est pas à l'école »²⁴)

Phrase 1 : Léa est à l'école

Phrase 2 : Léo est au marché

Sur la seconde phrase, à la demande de reformulation de l'enseignante, Am répond « Léo c'est pas dans l'marché ! » : Cette production est tout de suite acceptée²⁵ puis reformulée par l'enseignante et reprise collectivement vers un énoncé grammaticalement correct.

Même à un stade restreint, et malgré le besoin de proposer des variantes « standardisées »²⁶ aux productions langagières agrammaticales, la compétence en français de Am, est valorisée (car pertinente : cf. note 25) par l'enseignante. Ce niveau de compétence est reconnu comme une base de référence vers une appropriation plus large et diversifiée du français. Cela représente également un encouragement à la prise de risque en langue cible (Bange, 1992), sans sanctionner la production de départ, en dépit de « ce que l'enseignante sait de la langue ». Outre la valorisation de l'expression de soi, qui n'est pas forcément évidente dans un contexte allophone, la participation de l'ANA aide également l'enseignant à réajuster les pratiques de transmission et les contenus d'apprentissage en fonction de ce qu'il observe de la progression de l'apprenant. De plus, la confrontation de son hypothèse à l'oral montre la part active d'Am dans son apprentissage, part souvent abandonnée par certains ANA (lassés sans

²⁴ Quant à la préposition « à », elle n'est pas étudiée comme telle. Elle est, à ce stade de la progression, abordée comme un seul bloc avec le lieu. Son caractère interchangeable est abordé avec un sens commun (la désignation du lieu) par variation (à l'école/au marché/au cinéma, etc.). Le genre commence à être abordé à l'écrit, le nombre pas encore.

²⁵ La consigne est respectée puisque l'enseignante attendait une prise de parole pour proposer une hypothèse quant à la forme négative de la phrase proposée. La production, si elle est grammaticalement incorrecte, atteste de nombreux points de compétence de la part de l'ANA. Par exemple : la consigne est comprise (négation « pas » présente dans la réponse). Cette prise de parole atteste, de plus, de la construction d'une hypothèse en langue cible qui procède par surgénéralisation d'une forme déjà connue en français (ex : Léo est / Léo c'est pas, calqué sur une forme du type « c'est moi / c'est pas moi » déjà connue). L'enseignante accepte donc cette proposition par un encouragement verbal, puis fait le lien entre la production proposée et la production grammaticalement correcte et la fait varier en gardant le même sens, sur un axe de l'agrammatical vers le grammatical.

²⁶ Non pour favoriser un registre de langue particulier ou imposer une norme spécifique, mais pour permettre un choix vaste de variantes à disposition dans le répertoire plurilingue ainsi que des clés sociolinguistiques relatives à leurs usages/rencontres dans une situation de communication donnée, notamment scolaire ici.

doute de n'avoir que peu de prise sur la situation de communication en langue cible). Les différents registres de langues sont également exploités en français, d'une part parce que les ANA y ont peu recours dans leur diversité au quotidien et, d'autre part, parce qu'ils participent à l'appropriation d'autres compétences (socioculturelles, etc.).

L'avantage du cours de FLS est que l'on y travaille la langue cible et la langue de scolarisation à la fois, en pouvant s'appuyer sur différentes sphères sociales d'utilisation du français, alors que les autres matières ont une dimension disciplinaire « supplémentaire » à faire passer. Quelles stratégies développer pour enseigner une matière à l'école sans pouvoir le faire à travers la langue d'enseignement ? A la progression sensible des élèves en classe de FLS, on oppose parfois l'urgence du contenu des autres matières, qu'il est difficile d'adapter à la compétence des nouveaux arrivants (et vice-versa), notamment face à la rigidité des cadres institutionnels. La bonne volonté générale cède malheureusement souvent face à la majorité francophone et aux effectifs chargés. Toutefois, des professeurs n'en oublient pas le répertoire des apprenants et impliquent parfois le contenu pédagogique de l'apprentissage dans le médium de communication : ainsi, le contenu du cours fait appel aux acquis antérieurs du répertoire du nouvel arrivant non seulement pour la réalisation de la tâche mais comme intermédiaire entre le concept (déjà connu) et la langue cible à travers les mots qui le représente.

Exemple en mathématiques

Nous avons ainsi rencontré une enseignante de mathématiques qui a créé un système de fiches pour la géométrie, reprenant le vocabulaire et les caractéristiques (quadrilatère, angle droit, etc...) des concepts nécessaires à la réalisation des tâches, par une représentation visuelle du fait géométrique associé au vocabulaire français. Ce jeu de fiches était disponible pour chaque nouvel arrivant de la classe dont la compétence en français ne permettait pas encore l'appropriation des notions par ce biais ; le professeur reprenait la consigne avec l'élève, aidé des fiches et permettait ainsi une autonomie relative de l'apprenant dans la réalisation de la tâche.

Malgré la difficulté de sa mise en pratique en classe (peu de temps pour chaque élève, programme à suivre, etc.), l'adaptation du matériel est intéressante car elle propose des supports souvent plus variés destinés à des usages d'appropriation plus larges (certains apprenants ont reçu un enseignement essentiellement oral, ou visuel ou plutôt tourné vers des savoir-faire, etc.). Cette orientation du matériel se fait également en regard du contenu spécifique dispensé, donc son adaptation peut être plus ou moins aisée.

D'autres enseignants ont, pour les langues, choisi de se baser sur le répertoire linguistique de l'apprenant pour construire de nouvelles connaissances.

Exemple en langues

L'enseignante d'anglais d'An a cherché la manière d'inclure cette nouvelle arrivante non francophone au groupe classe apprenant l'anglais comme première langue étrangère : comment la faire participer au même titre que les autres apprenants dans ce cours, sachant que son répertoire est différent ? Comment faire de ce cours un lieu propice à l'appropriation pour An, sachant que sa compétence de communication en anglais est plus grande que celle de ses pairs ? La difficulté potentielle à gérer ce groupe-classe hétérogène en un seul et même cours peut se formuler ainsi, et la tentation est facile de vouloir séparer cette nouvelle arrivante du

groupe²⁷. Cette enseignante sait que l'anglais fait déjà partie du répertoire d'An et que c'est une de ses langues de référence²⁸. Elle s'est servie de l'anglais comme pont vers le français : elle a prévu pour An le parcours inverse de celui des autres apprenants de la classe, et ce même pour l'évaluation (sous la forme d'un document en français dont la compréhension est évaluée par le médium de l'anglais), c'est-à-dire qu'elle a amené An au français par le médium de l'anglais quand les élèves francophones faisaient l'inverse.

Les bénéfices de cette simple inversion de l'exercice semblent multiples :

- l'enseignante résout de la sorte la délicate question de l'évaluation, qui souvent se résume à mettre de mauvaises notes puisque la langue d'enseignement, et donc d'évaluation, n'est pas acquise. Ici, c'est l'anglais, compétence à évaluer dans le cours, qui sera noté. Il a permis à l'apprenante nouvelle arrivante de réaliser la tâche, tout en lui permettant de s'appuyer sur son répertoire pour construire du sens en français ;

- le répertoire pluriel de l'apprenante est impliqué dans sa compréhension du français, An peut se baser sur ses acquis pour émettre des hypothèses de fonctionnement de la langue cible (concernant les consignes) ;

- cela a permis à l'apprenante de réaliser une tâche de même nature que le reste de la classe, ce qui participe à sa valorisation personnelle et l'inclut dans le groupe classe.

Cette sollicitation de la compétence plurilingue semble pouvoir fonctionner avec toute langue enseignée qui ferait partie du répertoire de l'ANA et avec laquelle il peut communiquer. Cela semble également applicable à d'autres contenus pédagogiques : qu'une de ces langues du répertoire puisse être reprise comme médium vers le contenu du cours peut, comme dans notre exemple, représenter un pont entre le répertoire et la langue nouvelle.

Si l'on se trouve par exemple dans un cours de sciences, comme la géométrie ou les mathématiques, même et surtout si les conventions sont différentes, il semble possible que le sens puisse être un facteur commun. Une limite évidente reste bien sur la condition que le nouvel arrivant ait été scolarisé antérieurement, ce qui n'est pas toujours le cas.

Remarques conclusives

Les cultures éducatives

Ces observations nous amènent à repenser les quatre critères de distinction des cultures éducatives développés par V. Castellotti et D. Moore (2005) comme comprenant les pratiques de transmission, les usages d'appropriation et les liens entre l'école et le milieu environnant : si l'on souhaite pouvoir mieux prendre en compte les ANA, favoriser leur appropriation du français et leur autonomisation, l'ouverture à l'altérité et à la diversité semblerait alors transversale à ces trois premiers critères, plutôt qu'en constituer un quatrième. Cette ouverture semble en effet nécessaire à une meilleure rencontre des usages d'appropriation et des pratiques de transmission, qui passe par une décentration des enseignants et donc par une appréhension de la différence comme légitime.

Il semble également que la manière dont la culture éducative du pays d'accueil reconnaît et valorise les ressources (linguistiques, culturelles, le parcours de vie...) des nouveaux arrivants

²⁷ Comme c'est parfois le cas ; nous l'avons notamment vu pour Am, envoyé au CDI par beaucoup d'enseignants, alors que l'intégration aux cours ordinaires est un des objectifs de l'insertion de l'ANA à l'école et de la poursuite de sa scolarité.

²⁸ Cette enseignante a du s'enquérir de la situation d'An en discutant avec elle, en l'observant ou en consultant son dossier scolaire. Il semble intéressant de noter également que l'anglais n'est pas la seule source dynamique de la compétence plurilingue d'An dans son appropriation du français : elle recourt également à sa compétence en allemand, notamment à travers des stratégies de passage interlinguistique (Besse & Porquier, 1991).

est déterminante : d'une part, dans la manière dont l'apprenant va s'inscrire ou non dans une démarche d'appropriation des contenus pédagogiques et linguistiques ; et d'autre part dans son positionnement en tant que « *candidat apprenant* » (Bange, 1992) hors de sa culture éducative de référence. Les liens entre l'école et le milieu environnant semblent importants à expliciter et à reconnaître pour que les ANA puissent se situer à l'école et dans la vie extérieure. Or, ceci n'est possible que si l'école reconnaît l'espace de rencontre qu'elle représente, comme le commente C. Perregaux (2001 : 328), en ce que : « *le problème de l'école n'est pas tant l'exclusion de telle ou telle culture mais plutôt l'exclusion de toute culture autre que la culture dominante* », alors qu'il serait souhaitable que l'école propose un système culturel « *qui ne nie pas celui qui fonctionne ailleurs [...], il en reconnaît la légitimité. En retour, l'élève trouvera plus d'assurance dans la réélaboration identitaire qu'il est en train de construire* ». En tirant parti du répertoire pluriel de ces élèves venus d'ailleurs, l'école française associe le parcours de vie acquis et à venir, afin que ces ANA puissent se projeter dans la continuité d'une scolarisation dont les variations sont bien souvent gommées, voire niées, par le système d'accueil. Ce travail participe donc à la recherche de modes didactiques favorisant une insertion scolaire dans des contextes migratoires, en tenant compte des enjeux multiples de l'appropriation de la langue nouvelle et de la prise en compte (et si possible l'épanouissement) du répertoire pluriel.

Une école du plurilinguisme

Questionner la manière dont l'école favorise, ou non, l'appropriation du français et son intégration au répertoire pluriel d'un ANA peut, en retour, nous amener à considérer, de manière plus large, des hypothèses sur la manière dont la structure éducative française envisagerait, voire optimiserait la compétence plurilingue dans ses démarches auprès d'élèves déjà francophones. Il faut désormais s'interroger sur les actions scolaires à mettre en place pour favoriser les passerelles entre composantes du répertoire pluriel et donner les clés d'une telle compétence.

D. Coste (1998 : 269) mentionne les enseignants de langue comme « *à terme aussi des professeurs de plurilinguisme, participant de façon décloisonnée à une formation plus large des apprenants de langues* ». Nous avons pu observer des manifestations de cette diversification dans la prise en charge des ANA. Cependant, ce que D. Coste décrit pour les enseignements de langues, nous pensons pouvoir l'élargir à d'autres matières : si les contenus pédagogiques sont distincts, les manières de mobiliser la compétence plurilingue ne se cantonnent pas à la seule classe de langue. Se baser sur le répertoire pluriel pour favoriser l'appropriation de la langue, des cultures cibles et des contenus pédagogiques semble envisageable, et semble avoir lieu, dans d'autres matières : irait-on vers le développement d'une compétence plurielle ?

L'école comme terrain d'une culture intermédiaire ?

L'école, à l'accueil des nouveaux arrivants, se doit de favoriser le tissage de liens entre langues d'origine (et/ou de référence) et langue d'accueil, parcours de vie passé et à venir, cultures acquises et cultures nouvelles. Peut-être peut-on suggérer à la lumière de ces phénomènes, qu'il faut encore observer et définir, l'accueil dans une autre scolarisation comme terrain d'une « culture éducative intermédiaire » ?

Cela permettrait de lier les répertoires pluriels en présence et la structure scolaire qui les prend en charge, afin de favoriser une scolarité constructive et qui se fait en complément de l'appropriation de la langue d'accueil. L'école permettrait ainsi d'associer les différentes cultures éducatives en se proposant comme un espace de découverte et d'articulation. Elle serait intermédiaire dans le sens où elle servirait de pont entre celle de départ et celle de la scolarisation en français, dont le rôle est de se nourrir de l'une pour mieux s'approprier la

seconde : c'est peut-être à ce moment justement que beaucoup d'enjeux liés à la scolarité, la langue cible et la vie dans le pays d'accueil se jouent et qu'il serait intéressant que l'école intègre cet espace de mise en relation qu'elle représente, afin de permettre une réelle appropriation de la culture éducative d'accueil, en tant que partie intégrante du répertoire individuel.

Cette culture éducative ainsi envisagée permettrait d'utiliser les variations linguistiques et culturelles, leurs sources et leurs implications, dans l'enseignement. Cette explicitation favoriserait un rapport à l'altérité qui pourrait bénéficier aussi aux autres publics présents dans l'école. Cela sous-entendrait la mise en place d'une éducation plurielle qui intègre la compétence d'appropriation plurilingue comme un « véritable atout d'apprentissage » (Castellotti et Moore, 2005 : 130).

Bibliographie

- BANGE P., 1992, « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2 notamment dans ses formes institutionnelles », *AILE* n°1, Association Encrages, Université de Paris VIII, pp. 53-85.
- BARTHE M., CHOVELON B., 2004, *Je lis, j'écris le français, Méthode d'alphabétisation pour adultes*. Presses Universitaires de Grenoble.
- BEACCO J.-C., CHISS J.-L., CICUREL F., VERONIQUE D. (dirs.), 2005, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BESSE H., PORQUIER R., 1991, *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier Didier Crédif, collection LAL.
- BILLIEZ J. (dir.), 1998, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*, CDL-LIDILEM, Grenoble.
- CASTELLOTTI V., MOORE D., 2005, « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation », dans Beacco J.-C. (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 107-132.
- CASTELLOTTI V., MOORE D., 2004, « Cultures éducatives et construction de compétences plurilingues », *Marges Linguistiques*, Revue en ligne, Saint-Chamas, M.L.M.S éditeur, juillet 2004 : <http://www.marges-linguistiques.com>.
- CICUREL F., 2003, « Figures de maîtres », *Le Français dans le Monde*, 326, Paris, Clé International, pp.32-34.
- SCHIFF C., LAZARIDIS M., OCTAVE C., et al., 2003, *Non scolarisation, déscolarisation et scolarisation partielle des migrants*, Programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation, Paris, Ministère de l'Education Nationale.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, « Position de la Turquie face à la Charte Sociale Européenne des Droits de l'Homme », *Exemples de progrès réalisés ou en cours pour la Turquie* : http://www.coe.int/T/F/Droits_de_l%27Homme/Cse/5_Situation_par_pays/ [28.12.05]
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- COPANS J., 1998, *L'enquête ethnologique de terrain*, Paris, Nathan, collection sciences sociales, 128.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle – Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et*

- l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- COSTE D., 1998, « La diversification des langues en contexte scolaire », dans Billez J. (dir.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-LIDILEM, pp. 259-269.
- MARTINEZ P. (dir.), 2002, *Le français langue seconde, curriculum et apprentissage*, Paris, Maisonneuve et Larose.
- MGIEN : Présentation de la Mission Générale d'Insertion de l'Education Nationale : <http://eduscol.education.fr/D0105/presentation.htm> [28.12.05]
- PEIGNE C., 2007, « Le parcours d'adolescents nouvellement arrivés dans la scolarisation française : l'accueil de l'autre à l'école », dans Archibald J., Chiss J.-L. (dirs.), *La langue et l'intégration des immigrants, sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*, Coll. Logiques sociales, série études culturelles, Paris, L'Harmattan, pp. 331-348.
- PERREGAUX C., 2001, « L'intégration sociale et scolaire, aussi une histoire de langue(s) ? », dans Dasen P. et alii, *Intégrations et migrations, regards pluridisciplinaires*, Paris, L'Harmattan, pp. 317-335.
- PORQUIER R., 1984, *Communication exolingue et apprentissage des langues, Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris, Presses de l'Université de Vincennes, Neuchâtel, pp. 17-47.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Mehmet Akinci, Sophie Babault, André Batiana, Claude Caitucoli, Robert Fournier, François Gaudin, Normand Labrie, Philippe Lane, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Dalila Morsly, Clara Mortamet, Danièle Moore, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Richard Sabria, Georges-Elia Sarfati, Bernard Zongo.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Claude Caitucoli.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Suzanne Lafage (†), Jean Le Du, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro : Françoise Armand, Université de Montréal ; Philippe Blanchet, Université de Rennes 2 ; Jean-Louis Chiss, Université Paris 3 ; Jean-Michel Eloy, Université de Picardie ; Jürgen Erfurt, Université de Francfort ; Laurent Gajo, Université de Genève ; Aline Gohard-Radenkovic, Université de Fribourg ; Martine Marquillo-Larruy, Université de Poitiers.

Laboratoire LIDIFra – Université de Rouen
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425