



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

N°6 – Juillet 2005

Construction de compétences plurielles...

SOMMAIRE

- Fabienne Leconte, Sophie Babault : *Présentation*
- Annette Boudreau, Marie-Eve Perrot : *Quel français enseigner en milieu minoritaire ? Minorités et contact de langues : le cas de l'Acadie*
- Fabienne Leconte, Clara Mortamet : *Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil*
- Anémone Geiger-Jaillet : *L'alternance des langues en classe bilingue comme élément de construction des compétences linguistiques, culturelles et disciplinaires des élèves du premier degré*
- Sophie Babault, Laurent Puren : *Les interactions familles-école en contexte d'immersion ou de submersion : impact du vécu scolaire sur le « déjà là » familial*
- Muhammad Sadisu Muhammad : *L'enseignement du français en situation plurilingue : le cas du Nigeria*
- Daniel Modard : *Le français, une langue partenaire au service de la construction de compétences plurilingues et pluriculturelles chez les apprenants francophones. L'exemple des « Lettres de francophonie »*
- Evelyne Rosen : *La mort annoncée des « quatre compétences » - pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE*
- Anne-Rosine Delbart : *Un atout pour la construction d'une conscience linguistique de la langue cible chez les apprenants de français langue étrangère : l'exemple des écrivains « venus d'ailleurs »*
- Marie-Patricia Perdereau-Bilski : *Des savoirs cachés aux savoirs acquis : Quand les premiers étayent les seconds dans la construction de compétences croisées*
- Annie Sema-Lebleu : *Le potentiel plurilingue d'une classe de cours moyen : tentatives, obstacles, dérives et perspectives*
- William Rodriguez : *L'« échange » pour construire de nouvelles compétences chez les enseignants en francophonie - Réflexions à partir d'un récent programme de formation entre la France et le Viêt-Nam*
- Marie-José Barbot : *Les ancrages socio-affectifs : un défi en formation des enseignants*

LES REPRESENTATIONS DU PLURILINGUISME D'ADOLESCENTS SCOLARISES EN CLASSE D'ACCUEIL

Fabienne Leconte

Clara Mortamet

Université de Rouen, Dyalang FRE 2787

A partir des années quatre-vingt dix, on est passé progressivement d'une conception de l'enseignement des langues, encore basée sur un idéal monolingue dans lequel l'objectif serait d'atteindre les compétences du locuteur natif, à une conception plus souple, qui prenne en compte l'ensemble de la compétence linguistique et culturelle des personnes apprenantes. Les acquisitions antérieures sont devenues incontournables dans la réflexion didactique. Ce changement a été possible grâce aux travaux des sociolinguistes qui ont mieux fait connaître les situations de plurilinguisme complexe, qui ont cours dans la majorité des pays de la planète¹. D'autre part, les didacticiens des langues ont contribué à légitimer des usages jusqu'alors minorés, comme l'alternance de langues (Castellotti et Moore 1999 entre autres), à prendre en compte l'ensemble de la compétence plurilingue et pluriculturelle de l'apprenant dans la pratique de classe comme dans la mise en place des *curricula* (Coste, Moore et Zarate, 1997 ; Conseil de l'Europe 2001). Pour autant, ce corps théorique sociolinguistique et didactique est toujours en train de se constituer et appelle de nouvelles études de terrain pour être affiné. C'est ce que nous nous proposons de faire ici. A partir d'une étude réalisée auprès d'adolescents scolarisés en classe d'accueil, nous souhaitons rendre compte de la manière dont ces adolescents présentent leur répertoire plurilingue.

Construction d'une problématique

Le travail que nous présentons ici exploite les données d'une enquête menée dans des classes d'accueil de la région rouennaise. Disposant à leur arrivée de répertoires linguistiques plurilingues, ayant vécu des expériences éducatives diverses, ces élèves sont plongés plus ou moins brutalement dans une situation d'apprentissage du français. C'est à ce titre que ce terrain nous semble relever d'une situation d'acquisition des langues en contexte plurilingue à la fois fertile et complexe. Pour cette recherche, nous sommes parties de l'hypothèse de Castellotti (2001) selon laquelle :

¹ Notre propos n'est pas de passer en revue les différents ouvrages sur le sujet. On peut juste citer l'ouvrage de L.-J. Calvet, 1987. Sa diffusion en dehors des cercles plus restreints des africanistes a contribué à mieux faire connaître les situations sociolinguistiques complexes et, par là, à les rendre plus familières.

« Lorsque, en revanche, plusieurs langues font partie, à des titres divers, du “déjà-là” des apprenants, que ceux-ci ont un répertoire “plurilingue”, et qu’ils ont la possibilité de diversifier les sources et les repères, ces derniers peuvent construire de nouveaux apprentissages au moyen d’ancrages multiples, auxquels ils feront appel de manière différenciée et sélective en fonction de leur répertoire propre, des contextes d’appropriation et des objets à traiter. » (Castellotti 2001 : 12)

Cette hypothèse peut être déclinée de plusieurs manières et nous n’avons pas la prétention de couvrir l’ensemble du champ de recherche. Dans un premier temps, nous avons voulu interroger deux ordres de phénomènes qui nous semblaient primordiaux dans l’accès aux nouveaux apprentissages en français : les répertoires plurilingues et les cultures d’apprentissages.

Les répertoires plurilingues

Nous appuyant sur de nombreux travaux menés en sociolinguistique du plurilinguisme et en acquisition (entre autres travaux des équipes Dyalang, Lidilem, Plurilinguisme et apprentissage), nous n’envisageons pas ces répertoires comme une addition de monolinguisms, mais nous nous inscrivons au contraire dans une « approche plurilingue », définie de la façon suivante :

« *L’approche plurilingue*² met l’accent sur le fait que, au fur et à mesure que l’expérience langagière d’un individu dans son contexte culturel s’étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d’autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. (Conseil de l’Europe 2001 : 11)

Suivant cette idée, il nous semble, du fait de leurs expériences langagières préalables à leur arrivée en France, que les enfants scolarisés en classes d’accueil ont une possibilité toute particulière de réinvestir leurs acquis scolaires et langagiers. Ceux par exemple qui ont eu la chance d’être scolarisés antérieurement doivent s’adapter à une autre culture d’apprentissage, à d’autres rituels scolaires, tout en apprenant la langue de scolarisation au plus vite. Pour les autres par contre, tout est à construire.

En menant une enquête auprès de ces élèves, nous avons voulu dégager comment ces enfants et ces adolescents s’appuyaient sur leur passé langagier et scolaire pour mener leur apprentissage du français, pour comprendre le système scolaire français et s’y adapter – la classe d’accueil puis les classes « générales » –, pour s’intégrer finalement dans la société française. La question du « déjà là » linguistique, culturel, scolaire des élèves nouvellement arrivés en France est d’autant plus importante à prendre en considération que l’institution et les pratiques de classe ne reconnaissent pas forcément la richesse de leur répertoire. Ce qui pourrait être une aide pour l’acquisition d’une nouvelle langue et de nouvelles pratiques scolaires est ainsi parfois occulté. Bien souvent encore, les élèves allophones sont qualifiés par des termes négatifs et dépréciatifs : non francophones, non scolarisés antérieurement, etc. De plus, la tradition monolingue de l’enseignement français fait que la diversité des répertoires est rarement prise pour une richesse en situation scolaire et ce, d’autant plus que la diversité des répertoires des élèves et la complexité de certaines situations sociolinguistiques dans les pays d’origine rendent difficile un travail comparatif. On ne peut raisonnablement demander à un enseignant de connaître des rudiments de chaque langue parlée dans sa classe. En plus de leur caractère non fondé, ces représentations, qu’elles soient neutres ou négatives, peuvent entrer en contradiction avec les représentations que les élèves eux-mêmes ont de leur

² Souligné par les auteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

plurilinguisme. Cette hypothèse nous amène à nous interroger sur les représentations que les élèves de classe d'accueil ont de leur propre répertoire et du plurilinguisme.

Mais notre intérêt pour les représentations que les élèves se font de leurs langues et de leur répertoire langagier dépasse cette seule hypothèse : de façon plus générale, si l'on veut dégager quelques stratégies mises en œuvre par les élèves dans leur construction de nouveaux apprentissages, nous devons d'abord effectuer une analyse en amont : nous devons évaluer le degré de plurilinguisme des élèves, et voir comment ils organisent, présentent et se représentent leurs répertoires langagiers³. Un tel travail ne va pas de soi et appelle une véritable réflexion méthodologique : on ne peut se contenter de recenser les langues parlées / comprises / lues / écrites par chaque élève. Etablir des listes de langues revêt un intérêt informatif mais ne permet pas d'éclairer et de comprendre les pratiques d'apprentissage et d'intégration de ces élèves. C'est pourquoi, au moyen d'une enquête résolument qualitative, nous avons cherché davantage à voir comment ces pratiques sont présentées et construites par les adolescents. Plus particulièrement, nous nous sommes intéressées à dégager les rôles, les fonctions, les statuts, les valeurs que les adolescents donnent à chacune des langues de leur répertoire, mais aussi aux locuteurs qui les parlent (dans leur entourage et ailleurs). En plus de nous renseigner sur l'hétérogénéité des élèves sur ce point, cette analyse des répertoires des apprenants permettra éventuellement de poser des hypothèses sur celles qui serviront le plus / le moins et pour des raisons diverses à l'acquisition de la langue cible.

On peut d'ores et déjà poser que deux langues (ou deux variétés) seront particulièrement mobilisées pour l'acquisition de la langue cible : la langue de référence et la langue des premiers échanges. Nous reprenons ici les catégorisations de L. Dabène (1994) qui différencie la langue de référence de la langue d'appartenance et du parler vernaculaire. La langue de référence est celle dans laquelle se sont construits les apprentissages fondamentaux. Celle-ci demeure une source principale pour l'appropriation de la langue cible, dans la mesure où c'est à travers elle que s'est constitué le bagage métalinguistique des élèves, lequel sera régulièrement mobilisé lors d'acquisitions de systèmes linguistiques nouveaux. La langue des premiers échanges (parler vernaculaire et/ou langue d'appartenance) se voit en revanche investie d'une charge importante sur le plan affectif, symbolique et identitaire. Mais, en fonction de l'histoire du sujet, d'autres langues parlées dans l'environnement avant l'arrivée en France peuvent aussi être investies des fonctions symboliques et identitaires.

Cultures d'apprentissage

Au-delà des répertoires plurilingues, nous nous sommes intéressées aux cultures d'apprentissage « déjà-là » des apprenants et à l'influence qu'elles ont sur l'adaptation à la scolarité en France et en français. Par *culture d'apprentissage*, nous entendons l'ensemble des modalités qu'un groupe utilise pour transmettre des connaissances d'une génération à l'autre et plus généralement pour faire circuler des savoirs à l'intérieur du groupe. Ces modalités peuvent faire une part plus ou moins grande aux discours, qu'ils soient explicites ou métaphoriques, aux démonstrations, aux textes écrits, etc. On apprend en effet tout autant à travers des discours (on nous dit ce qui est, ce qui doit être, etc.) qu'à travers les actions (on voit ce qui se fait, ce qui ne doit pas se faire). Or le dire et le faire se conjuguent différemment selon les cultures et le contenu du savoir à acquérir. En outre, comme le souligne fort justement L. Dabène (1994), le discours explicatif peut à son tour prendre plusieurs formes : implicite ou explicite, déductif ou inductif, faisant référence ou non à un univers mythique, construit puis partagé.

³ Dans le répertoire langagier nous incluons aussi la langue cible, qui fait déjà partie, à des degrés divers, du répertoire des adolescents lorsque nous les enregistrons.

Notre intérêt pour les cultures d'apprentissage s'appuie de surcroît sur des travaux antérieurs de F. Leconte, qui ont montré l'importance des cultures d'apprentissage dans la réception des activités scolaires (et dans leur incompréhension éventuelle) pour deux publics distincts : les élèves amérindiens scolarisés en Guyane française et les élèves issus de l'immigration en France, en particulier ceux originaires d'Afrique noire.

Lors de recherches en Guyane française⁴, F. Leconte avait noté, au cours d'observations menées dans des classes de grande section de maternelle et de cours préparatoire, que certains élèves appartenant à des groupes culturels amérindiens ne maîtrisaient pas les normes d'interaction et de comportements qui sont en vigueur dans l'institution scolaire. Cette extériorité par rapport aux normes d'interaction scolaires passe souvent inaperçue parce que ces enfants sont très calmes et ne perturbent pas une pratique de classe « ordinaire ». Il semble pourtant que pour ces élèves, il ne va pas de soi que lorsque le maître s'adresse au groupe, parle à la cantonade, il s'adresse aussi à eux. Ils doivent donc donner du sens à ce comportement étrange et se sentir concernés par cette parole collective. Une bonne partie des difficultés scolaires des élèves amérindiens de Guyane semble ainsi due à la non maîtrise des normes d'interaction scolaire⁵ et des normes relationnelles entre enfants et adultes. Il s'agit là d'une situation de divergence extrême entre les cultures d'apprentissage amérindiennes traditionnelles, pour lesquelles on apprend beaucoup par imitation, dans des relations duelles entre un enfant et un adulte, et la culture d'apprentissage scolaire française dans laquelle un seul adulte s'adresse à un groupe dans des activités centrées sur des discours et médiées par des discours. Ces observations ont en outre permis de compléter l'analyse des difficultés de certains apprenants en Guyane. En particulier, il va de soi qu'en Guyane, la faible maîtrise de la langue de la scolarisation est génératrice de difficultés chez les élèves. Mais l'hypothèse strictement linguistique, basée sur des différences typologiques entre les langues premières amérindiennes et la langue de scolarisation, si elle exclut l'organisation des discours et les normes d'interaction, s'avère un peu courte. Elle ne parvient pas à expliquer par exemple pourquoi des enfants qui ont fréquenté l'école maternelle pendant trois ans se retrouvent à ce point démunis devant l'apprentissage de la lecture.

Cette recherche a aussi permis de poser que loin d'être des avatars exotiques, les situations de divergences linguistiques et culturelles extrêmes telles que celle-ci (l'école française en milieu amérindien) permettent un effet de loupe sur des phénomènes similaires mais plus difficilement perceptibles dans d'autres contextes.

D'autre part, à l'issue de recherches menées auprès d'élèves de cinq à six ans dont les parents ont migré d'Afrique noire, du Maghreb ou de Turquie, F. Leconte (2000, 2005) a souligné l'importance de la narration dans la transmission de la culture du groupe dans les familles. Il est apparu dans ce travail que la narration n'est pas seulement pratiquée par les adultes, en langue d'origine, lesquels rapportent à leurs enfants des informations sur leur histoire familiale ou la vie quotidienne dans le pays d'origine ; les aînés racontent eux aussi beaucoup d'histoires en français à leurs jeunes frères et sœurs. Plus particulièrement, il est apparu que si la pratique narrative sous forme de lecture d'albums est considérée comme une activité emblématique de l'école maternelle française, elle est aussi très pratiquée dans les fratries. Parmi les histoires choisies par les aînés comme par les cadets, le conte traditionnel français remporte la première place pour deux grandes raisons. D'une part, les contenus thématiques sont à rapprocher de ceux en vigueur dans les pays d'origine. Ce sont souvent les mêmes contes qui circulent, sous des versions différentes de part et d'autre de la Méditerranée. D'autre part, les caractéristiques formelles de l'oralité, répétitions,

⁴ Ces recherches ont été financées par la DGLFLF dans le cadre de programmes portant sur les langues de France.

⁵ La question des normes d'interaction scolaires a déjà été soulignée pour la Guyane par S. Lena, 1996 et M. Verdelhan-Bourgade, 2002.

parallélismes, chiasmes, etc., sont conservées dans les contes traditionnels, qui ont été dits avant d'être écrits puis lus, ce qui facilite l'accès au sens et la mémorisation chez des enfants pour qui le français est une langue seconde en cours d'acquisition. Le conte réunit donc deux avantages : la proximité culturelle avec les référents de la culture première et l'aspect facilitant du genre. L'ancrage à partir duquel les petits restituent des contes traditionnels en français, avec ou sans le support des images d'un album, est à la fois discursif et culturel.

L'acculturation à l'écrit que représente la migration vers la France est particulièrement prégnante chez les migrants originaires d'Afrique de l'Ouest. La première génération n'a généralement pas été scolarisée dans le pays d'origine ou seulement pour peu de temps. Ceux qui ont fréquenté l'école ont suivi une scolarisation en français : le système scolaire en vigueur dans les pays d'origine, issu le plus souvent du système scolaire colonial, a été calqué sur le modèle français. Pour les migrants originaires d'Afrique noire, la langue de l'écrit est d'abord le français dont la maîtrise sous ses formes orales et écrites procurent déjà dans le pays d'origine des bénéfices en termes d'accès à l'emploi, de prestige, etc. Mais, comme l'a bien montré J. Goody (1979, 1985), l'écriture influence l'organisation intellectuelle des usagers et transforme les rapports sociaux. On en déduira que cette acculturation à l'écrit ne va pas de soi pour ces populations. On sait que l'écriture a été introduite au sud du Sahara dès le XI^{ème} siècle par les conquêtes arabes. Pour autant cette pratique est restée longtemps confinée à des usages religieux, magiques voire administratifs. L'alphabet arabe a aussi été utilisé pour noter certaines langues africaines, le bambara-jula, le peul et le wolof⁶ entre autres. Cette pratique d'écriture de langues africaines grâce à l'alphabet arabe est restée le fait d'une élite musulmane lettrée et n'a jamais pénétré l'ensemble de la société. Après les indépendances, on a décrit et équipé nombre de langues africaines qui disposent maintenant d'une écriture normalisée en alphabet latin. La diffusion de ces écritures est très variable. Dans un premier temps elle a surtout concerné des militants africanistes dont la majorité vivait en France. Mais, depuis les années soixante-dix, on utilise des langues africaines transcrites en alphabet latin pour l'alphabetisation des adultes et parfois pour les premières années de scolarisation des enfants qui, ensuite, passent au français. Il n'est pas rare, au Sénégal notamment, que dans le même village les enfants soient alphabétisés en français et les adultes en langue africaine. Ces pratiques d'alphabetisation n'ont pas encore bouleversé les cultures locales, la production d'écrits en langues africaines reste très faible. Aujourd'hui encore, plus de la moitié de la population du Mali, par exemple, est non alphabétisée⁷ sans que cela ne perturbe réellement le fonctionnement social. Il n'en reste pas moins que la culture écrite a certainement plus pénétré les sociétés d'Afrique noire dans le siècle qui vient de s'écouler que pendant les huit siècles précédents. On observe dans ce phénomène des différences fortes selon les pays, et à l'intérieur des pays – entre les zones rurales et les zones urbaines par exemple, entre les générations aussi. Globalement, on peut toutefois retenir pour l'ensemble de cette zone une répartition fonctionnelle des langues et des usages dans laquelle on distingue trois catégories. Les traits « oralité » et « écriture » sont évalués par des signes + ou – selon l'importance des pratiques langagières orales ou écrites dans ces langues :

- La première serait constituée des langues africaines véhiculaires ou vernaculaires parlées, acquises et transmises oralement [+ + oralité ; – écriture].
- La seconde contiendrait l'arabe classique pour les musulmans qui, à l'inverse, est appris par cœur. Cet apprentissage peut permettre, assez rarement, de lire d'autres textes en arabe mais ne permet pas d'avoir une pratique orale de cette langue [- - oralité, + + écriture].

⁶ Le même phénomène a été observé plus à l'Est pour le hausa au Niger et au Nigeria. Nous nous concentrons sur les pays dont sont originaires les migrants dans la région rouennaise.

⁷ Nous ne considérons pas l'apprentissage par cœur de rudiments du Coran comme le signe d'une maîtrise de la littéracie.

- Enfin, le français (ou une autre langue européenne) est la langue de prestige, que l'on peut utiliser par souci d'ostentation. C'est aussi la langue de l'école, de l'écrit et du pouvoir. La dimension écrite de la langue participe pleinement à son prestige. [- oralité, ++ écriture].

Cette répartition montre une rupture forte entre les usages oraux et écrits des langues. F. Leconte a pu la dégager lors de ses précédents travaux sur les pratiques et les représentations langagières des migrants originaires d'Afrique noire et de leurs enfants (Leconte 1997 et *passim*).

Ainsi, ces recherches ont permis de présager la fertilité d'un travail sur les cultures d'apprentissages orales / écrites dans le déjà-là des élèves issus de l'immigration en France. Là encore, nous poserons l'hypothèse que les expériences des élèves dans ce domaine pourront influencer leur réception des activités scolaires en France et en français.

Méthodologie

Afin de saisir ces cultures d'apprentissages, et de regarder leurs effets sur l'appropriation du français, nous avons choisi d'enquêter auprès d'élèves de classe d'accueil originaires d'Afrique noire et des pays de l'Est. Ces deux populations nous semblaient en effet particulièrement divergentes quant à la pratique scolaire et au rapport à l'écrit dans les cultures d'origine. Concrètement, cela nous a conduit à exclure les élèves originaires du Maghreb et de Turquie, bien que ceux-ci représentent plus de la moitié des effectifs des classes d'accueil dans lesquelles nous avons enquêté. Nous développerons par la suite, au fur et à mesure de l'analyse, les particularités de chacune de ces deux catégories « pays de l'Est » et « Afrique noire ». Le choix de n'interroger que des enfants originaires de certaines régions du monde s'explique également par notre volonté délibérée d'adopter un point de vue qualitatif. Il ne s'agit en aucun cas dans ce travail de dégager des statistiques, de repérer des tendances généralisables ; nous avons préféré nous concentrer sur l'analyse et la comparaison de phénomènes individuels. En outre nous avons l'intention, au début de notre recherche, de comparer aussi les adolescents qui n'ont qu'une langue « d'origine » de ceux qui en possèdent déjà plusieurs avant d'arriver en France. Mais nous n'avons rencontré aucun cas de répertoire « monolingue » : dans les pays de l'Est (Ukraine, Géorgie, Azerbaïdjan, Arménie) le russe au moins est toujours parlé en plus de la langue du pays ; dans les pays africains, à l'exception d'un seul élève wolophone, les enfants ont toujours plusieurs langues à leur répertoire. Seul un des élèves se présente au début de l'entretien comme ayant un répertoire monolingue (il dit ne parler que le français, et n'avoir jamais parlé que cette langue). Mais c'est un cas à part, qui évacue intégralement son expérience de vie en République Démocratique du Congo. Les entretiens que nous avons eus avec lui montrent bien qu'il a parlé en réalité d'autres langues au Congo.

Nous proposons ici d'organiser la présentation de nos résultats autour de la description des répertoires langagiers rencontrés et des façons avec lesquelles ils sont présentés et organisés par les enfants. Nous nous appuyons pour cela sur l'analyse d'entretiens menés avec ces enfants dans deux établissements scolaires en 2004. Pour mener à bien cette recherche, nous avons contacté l'ensemble des collèges de la région rouennaise dans lesquels des enfants nouvellement arrivés en France bénéficiaient d'une structure spécifique. Deux établissements nous ont répondu mais pour des raisons différentes. Dans le premier cas, le collège J. Brel à Cléon (désormais collège A), c'est l'enseignante titulaire de la classe d'accueil qui, intéressée par la recherche, nous a répondu pour avoir un regard extérieur et, peut être, envisager une collaboration à plus long terme. Elle était volontaire pour ce poste et s'est formée pour l'obtenir. En revanche, c'est la direction du collège Branly à Grand-Quevilly (désormais collège B) qui a souhaité que la recherche ait lieu dans l'établissement. Les personnels de direction se posaient des questions sur le fonctionnement de la classe d'accueil, ouverte

depuis seulement dix-huit mois. De plus, dans le collège B, l'enseignante nommée à la rentrée précédente était en congé lors de nos enquêtes. Les fonctionnements des deux classes et les conditions d'enquête étaient donc différents : d'un côté une enseignante titulaire volontaire, à l'aise dans sa pratique ; de l'autre un enseignant remplaçant, visiblement en insécurité par rapport à notre présence. Au-delà de l'histoire de l'accueil des nouveaux arrivants, les deux collèges avaient des glottopolitiques différentes au moment de l'enquête. Dans le collège A, on proposait très tôt des enseignements de langue vivante étrangère aux élèves nouvellement arrivés. Ce n'était jamais le cas dans le second. De même, les deux collèges divergeaient quant à leur politique d'intégration des élèves nouvellement arrivés dans des cours de matières non linguistiques : le plus tôt possible pour A, beaucoup plus tard pour B. Il est dès lors possible que les représentations du plurilinguisme des élèves des deux établissements soient aussi influencés par la glottopolitique du collège où ils sont scolarisés, par leur fréquentation ou non d'autres cours.

Les entretiens ont été menés après une ou deux visites dans les établissements, au cours desquelles nous avons fait connaissance avec les enfants et leur enseignant et où nous avons observé certaines de leurs pratiques. Nous sommes ensuite revenues quatre à cinq fois dans chacun des deux établissements pour mener nos entretiens. Ils ont tous eu lieu pendant une heure commune à tous les élèves de la classe d'accueil⁸, au point qu'au bout de quelques semaines les élèves semblaient nous avoir intégrées à leur emploi du temps. Nous avons mené deux séries d'entretiens, l'une portant d'abord sur les biographies langagières des élèves, qui nous permettaient une prise de contact individualisée et assez riche ; l'autre sur les pratiques de récits dans leurs familles ou dans les pays d'origine. Nous n'analyserons ici que les séquences de la première série d'entretiens qui portent sur les répertoires langagiers des élèves. Ils correspondent aux dimensions suivantes de la grille d'entretiens qui nous a guidé – même si cette grille ne nous a servi que de trame générale, et que nous avons privilégié la fluidité des entretiens :

Depuis quand es-tu en France ?

Quelles langues est-ce que tu parlais avant ?

Est-ce que tu as été à l'école dans ton pays d'origine ?

Discussion sur la scolarisation. Langues apprises / langues parlées.

Chez eux : quelles langues parlées parents, frères et sœurs, etc.

Quelles langues parlent-ils à la maison ? avec qui ? pour faire quoi ? est-ce que cela a changé depuis leur arrivée en France ?

Au préalable, toujours dans le but de décrire comment les élèves présentent et organisent leurs répertoires plurilingues, nous avons demandé aux élèves de se livrer à un petit exercice, qui semble d'ailleurs les avoir amusés, souvent sécurisés, et qui a servi de point de départ des entretiens. Chaque enfant devait en effet dessiner ce qui se passait dans la tête de quelqu'un qui parlait plusieurs langues et les langues qu'elle contenait⁹. Certains ont représenté leur répertoire langagier, d'autres un plurilinguisme « idéal ». Sans entrer dans une analyse psychologique ou graphologique de ces dessins, nous avons pu constater qu'au moment de

⁸ Dans l'ensemble, et bien que cela diffère selon l'établissement considéré, les élèves ont des emplois du temps individualisés pour correspondre au mieux à leurs compétences et pour faciliter leur transition vers des classes « normales » : certains suivent des cours d'anglais, de mathématiques, de musique, de théâtre en dehors de la classe d'accueil, d'autres sont partiellement intégrés dans des classes ordinaires. D'autres encore, plus récemment arrivés, suivent seulement des cours de Français Langue Etrangère.

⁹ Pour cette technique d'enquête, nous nous sommes inspirées des travaux de V. Castellotti et D. Moore (voir bibliographie).

justifier à l'oral les langues en présence et leur organisation sur le papier, les élèves ont souvent explicité l'organisation de leur répertoire linguistique. Dans la plupart des cas, les commentaires produits alors sont d'une richesse et d'une originalité étonnantes. Enfin, ce mode d'enquête s'est trouvé très pertinent pour les élèves en difficulté d'expression en français : ce qu'ils ne savaient pas dire, ils savaient souvent le dessiner.

Les représentations du plurilinguisme

Nous avons choisi de sélectionner certains entretiens qui correspondent chacun à un profil d'élève que nous avons dégagé. Cette typologie s'appuie à la fois sur les histoires de vie des enfants et adolescents et sur les représentations qu'ils ont du plurilinguisme ; les deux étant souvent liées. Le choix de cette présentation comporte, à nos yeux, deux avantages. D'une part, il évite l'effet catalogue qu'aurait eu une présentation des entretiens de 28 élèves. D'autre part, en présentant des personnes, nous mettons l'accent sur notre parti pris qualitatif. Nous allons présenter successivement huit entretiens réalisés auprès de quatre élèves originaires des pays de l'Est et de quatre élèves originaires d'Afrique noire. Il n'y a pas de représentation statistique dans ce choix.

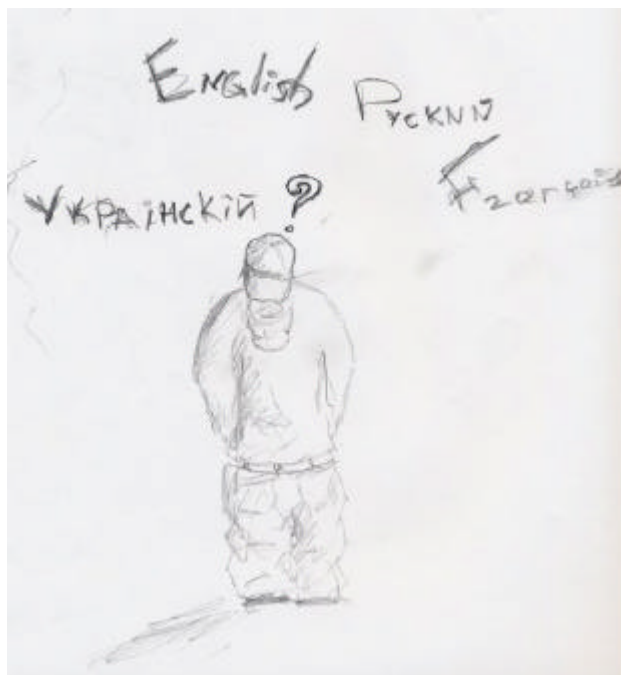
Ivan

Ivan¹⁰ est arrivé d'Ukraine au début de l'été 2002. Il ne savait pas un mot de français. Il entre dans le collège A en septembre suivant. Au moment de l'enquête (avril 2004), il a donc déjà passé un an et demi en classe d'accueil et il a presque 15 ans. En Ukraine, il a suivi une scolarité « normale » jusqu'en sixième. Ivan est un adolescent typique : habillé d'un jeans trop grand, d'un sweat-shirt et la casquette sur la tête. Il adopte à première vue une attitude nonchalante voire amorphe, traînant les pieds pour aller d'un endroit à l'autre. Mais il écoute tout et est assez coopératif. Il parle peu mais à propos et comprend bien ce qu'on lui dit. Il est présenté par son enseignante comme très talentueux en dessin. Ses dessins sont effectivement beaucoup plus travaillés que ceux des autres jeunes de sa classe, et montrent une réelle maturité.

Ses langues

Ivan parle l'anglais, le russe, le français et l'ukrainien. On remarque que l'anglais, appris en contexte scolaire, est intégré à son répertoire. On est frappé en voyant son dessin par le point d'interrogation dessiné au-dessus de sa tête. Il le justifie lors de l'entretien par le fait qu'il « ne sait pas laquelle choisir ». Pour Ivan, le plurilinguisme impliquerait un choix : on doit garder certaines langues, et en abandonner d'autres. Comme le montre la position de son personnage, tant que l'on n'a pas organisé ses langues dans sa tête, tant que l'on n'a pas fait un choix entre celles-ci, on est désarmé, on n'avance pas. Ivan semble donc au moment de l'enquête dans une phase de doute un peu paralysant. Pour l'aider à formuler l'évaluation qu'il fait de ses langues, nous lui demandons dans la suite de l'entretien, quelle langue il aime le plus. Il répond le français sans hésitation. La plus belle est le français aussi. Celle qu'il parle le mieux ensuite est le russe. Il ne sait pas répondre enfin lorsqu'on lui demande laquelle est la plus difficile.

¹⁰ Nous avons maintenu les noms des collèges et des localités dans lesquels nous avons effectué les entretiens mais avons changé les prénoms des enfants par des pseudonymes afin de respecter leur anonymat.



Ivan adopte donc une attitude très positive vis-à-vis du français, qui est sa langue préférée. A la fin de l'entretien, il déclare d'ailleurs sans hésitation qu'il veut vivre en France plus tard. Sa difficulté à choisir s'explique sans doute par le fait qu'il maîtrise mieux le russe que le français. Son dessin, et le commentaire qu'il en fait indiquent son insécurité : Ivan voudrait mieux maîtriser le français. Dans ces propos, il adopte des évaluations normatives très proches de celles en vigueur dans le système scolaire français : il avoue par exemple ses faiblesses à l'écrit, parce que c'est plus difficile en français qu'en russe (règles d'orthographe) alors qu'à l'oral il se débrouille très bien, en particulier parce qu'il a beaucoup d'amis francophones. Il lit aussi des magazines en français, mais jamais en russe. Son insécurité vient de sa faible maîtrise de l'écrit et de ce qu'il ne comprend pas certains mots dans les cours qu'il suit en dehors de la classe de FLE (physique et chimie, mathématiques en particulier). Les connaissances ne lui posent d'ailleurs jamais de problème.

Ainsi, on peut supposer que dans la mesure où il n'y a pas de rupture nette entre les exigences scolaires en Ukraine et en France, Ivan n'a pas eu de difficulté majeure pour s'adapter au système français. Par contre, ces exigences créent chez lui une réelle insécurité et l'obligent à choisir une langue : en Ukraine comme en France, la maîtrise d'une langue s'évalue avant tout à l'écrit, dans l'application des règles d'orthographe, et l'on ne peut vivre longtemps dans le plurilinguisme : il faut choisir sa langue.

Marina

Marina vient de Géorgie. Elle est arrivée en France depuis un an et demi, et comme Ivan elle est dans la classe d'accueil du collège A depuis son arrivée. Elle ne parlait pas du tout le français lors de son arrivée et a suivi trois ou quatre ans de scolarité en Géorgie, jusqu'au niveau CM1 CM2. Sa scolarité a été interrompue subitement un an avant son arrivée en France (« *on m'a enfin j'suis sortie pa(r)ce qu'i(l) y avait des problèmes* »). Elle a tout juste 14 ans au moment de l'enquête. Marina fait un dessin très original des langues en présence dans sa tête. Chaque langue est représentée par un livre. Dans le commentaire de son dessin, elle explique que certains livres sont en train de tomber parce qu'elle est en train de perdre une langue, d'autres sont bien droits, d'autres encore sont en train de se dresser.



Ainsi, Marina nous explique que le russe est en train de tomber (« *il est presque tombé* ») parce qu'elle le parle de moins en moins (« *ça fait presque deux ans que j'ai pas parlé russe* »). En Géorgie, le russe était la seule langue de l'école, mais elle ne le parlait déjà pas en famille. On comprend qu'en quittant le système scolaire géorgien, elle perde cette langue. Aujourd'hui, elle le parle seulement avec les enfants de ses voisins qui ne parlent pas français. Mais elle parle français avec ceux qui le comprennent. En d'autres termes, si l'on regarde ses interlocuteurs potentiels, il semble évident que Marina ne parlera bientôt plus jamais le russe. D'ailleurs, elle constate qu'elle a déjà oublié un peu cette langue. Au moment de parler de ses lectures, elle rappelle d'ailleurs qu'elle a oublié le russe : C : « *tu sais lire le russe* » M : « *oui euh / enfin j'ai oublié* ».

Parmi les autres langues en présence, Marina cite le izit qui est sa langue première, toujours pratiquée en famille. Ce qu'elle a appelé l'izit est le kurde parlé par les Yézidis, Kurdes qui sont restés fidèles à la religion zoroastrienne. Il semblerait que les Kurdes (musulmans) les considèrent comme faisant partie des leurs alors que les Yézidis ne se considèrent pas comme des Kurdes. Nous avons interrogé une élève yézidi¹¹ dans chaque établissement ; l'une et l'autre n'ont jamais prononcé le mot kurde. Chez Marina, la langue izit est bien droite et n'est pas prête de tomber. Elle s'étend d'ailleurs peu sur la question. Elle n'écrit jamais dans cette langue, et il semble que personne ne le fasse dans sa famille. La représentation qu'elle nous livre par son dessin pourrait induire une équivalence : maîtrise d'une langue = pratique de lecture / écriture. Il n'en est rien puisque le izit, langue uniquement parlée est représentée par un livre. Il s'agit plutôt d'un choix « artistique » de l'auteur.

Le géorgien est ensuite en situation intermédiaire parce qu'il est peu pratiqué en famille. Elle ne le lit pas non plus, elle n'a jamais appris à le faire (l'alphabet géorgien diffère à la fois de l'alphabet latin et de l'alphabet cyrillique). Seul son père sait le lire, mais le lit très peu parce qu'il n'aime pas lire. Par ailleurs, il lit aussi le russe, et partage donc ses quelques lectures entre les deux langues. Sa mère en revanche ne lit qu'en russe, et elle aussi très

¹¹ Nous maintenons l'auto-appellation izit utilisée par les adolescents. Du reste, pour les Kurdes, il n'existe pas de langue yézidi, le dialecte parlé par cette population est le dialecte kurmandji parlé au Nord et au centre de l'aire de diffusion du kurde. La particularité des Yézidis est religieuse et non linguistique.

rarement. Il n'y a d'ailleurs pas de livres ni en russe ni en géorgien chez elle. Le géorgien n'apparaît pas comme une langue stable et essentielle pour elle. Si elle le perd un peu moins que le russe, c'est sans doute parce qu'elle l'a davantage pratiqué dans les situations courantes en Géorgie. Mais dans l'ensemble il suit un mouvement comparable.

Si l'on regarde les deux langues étrangères apprises à l'école, l'anglais et l'allemand, on est surpris de retrouver une nouvelle source de stabilité linguistique. Si l'anglais peine à s'élever, parce qu'elle dit éprouver quelques difficultés, l'allemand est quasiment dressé. Marina nous explique en effet que pour elle l'apprentissage de cette langue est facile, parce qu'il se fait dans une classe de quatrième « normale », avec des élèves qui comme elle découvrent cette langue et l'apprennent depuis le début :

C : c'est quoi qu(i) est bien en allemand / c'est facile comme langue ?

M : je sais pas je peut-être que c'est que j'ai commencé / j(e) suis au même niveau que les autres

C : hmm

M : et puis j'ai commencé par le tout début

C : mmh donc

M : je sais pas mais j(e) suis bien

Il semble bien que Marina éprouve une véritable sécurité dans cette langue. Sans doute pour la première fois de sa vie, elle apprend une langue autre que sa langue première depuis le début. Cette remarque est à retenir, parce qu'elle laisse entendre qu'il serait très utile à ces nouveaux arrivants de les intégrer dans des classes de langues étrangères pour grands débutants. C'est l'occasion pour eux d'apprendre calmement, à un rythme faible et sécurisant, et il y a fort à parier que cela leur permet de transférer des compétences vers l'apprentissage du français, ou de réinvestir tranquillement des compétences plurilingues déjà acquises. Ce que nous dit en d'autres termes Marina, c'est que loin de parasiter son apprentissage du français, l'apprentissage totalement nouveau de l'allemand lui donne une sécurité et des bases solides à réinvestir dans ses autres apprentissages. Enfin, on peut supposer que ces cours lui donnent aussi l'occasion de s'immerger dans le système scolaire français, de se confronter à ses normes et à ses usages. En comparaison, les difficultés qu'elle éprouve en anglais se trouvent justifiées très logiquement : n'ayant jamais appris cette langue en Géorgie, elle se trouve pour les cours d'anglais mélangée à des élèves de quatrième, qui ont déjà deux ans de pratique d'anglais. C'est donc une langue en train de s'élever, mais avec plus de difficultés que l'allemand.

Reste enfin la question du français, seule langue à être représentée par un livre posé à plat. Les explications de Marina concernant ce livre sont moins claires que pour les autres, mais surtout nous semble-t-il parce qu'il n'y a pas à justifier la présence du français : il est là comme une évidence, il est pour Marina devenu incontournable. Et il n'est ni en train de prendre de la place ni en train d'en perdre. Si elle ne le met pas droit, c'est sans doute parce qu'il ne lui procure pas la sécurité linguistique de l'allemand et du izit. Elle est consciente d'avoir encore à apprendre. Lorsqu'elle commente ses compétences en français, Marina cite d'abord ses difficultés à l'écrit, en orthographe en particulier. Elle rejoint donc ici Ivan : comme lui, elle dit très bien parler le français, et comprend d'ailleurs tout et tout le monde dans les situations courantes, en lisant des magazines, à la télévision. Par contre, elle a aussi intégré l'idée, sans doute déjà en vigueur dans le système scolaire géorgien, que maîtriser la langue de l'école, c'est nécessairement savoir l'écrire correctement. Comme Ivan aussi, Marina dit éprouver des difficultés en physique, en chimie ou en mathématiques non pas pour les connaissances, mais parce qu'elle ne connaît pas tous les mots. Comme lui aussi, il semble

que sa fréquentation d'amis français l'aide dans son apprentissage. Mais elle souligne ici tout autant le besoin d'amitiés que les aides que ses amies lui apportent en français. A la différence de Ivan, sans doute parce qu'elle parle en famille une langue minoritaire en Géorgie comme en France, elle n'éprouve pas le besoin de choisir entre ses langues. Elle constate simplement leurs vitalités respectives, sans éprouver de regret d'ailleurs devant celles en déclin.

Enfin, on peut noter une particularité de Marina, présente chez beaucoup d'élèves de la classe d'accueil du collège A mais un peu plus exprimé chez elle : Marina joue un véritable rôle de traducteur du français dans sa famille, pour ses parents mais aussi pour ses frères et sœurs plus jeunes. Elle tient ce rôle avec beaucoup d'intelligence et analyse même la difficulté de la tâche :

C : c'est difficile d'aider les autres ?

M : C'est difficile parce qu'il y a des mots qui n'existent pas chez nous

C : ah oui et c'est difficile

M : c'est difficile de traduire

C : de leur expliquer

M : ouais

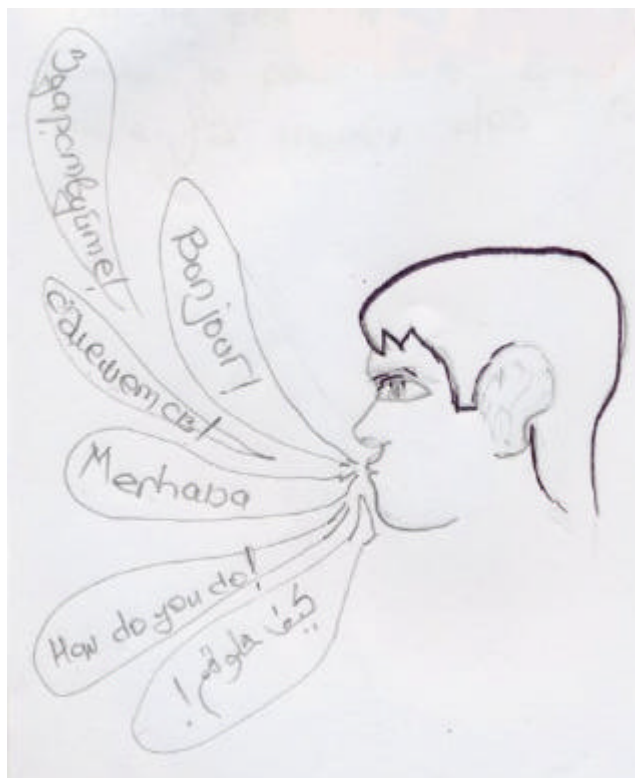
C : et toi tu les comprends ces mots même s'ils n'existent pas chez toi ?

M : oui je les comprends je sais euh à quel temps les utiliser

Mais il semble aussi que ce rôle lui pèse, car elle nous confie en dehors de l'entretien qu'elle appréhende l'arrivée dans la classe d'accueil de deux jeunes Géorgiens : elle craint de devoir être encore une fois médiateur. On saisit bien ici l'ampleur de la tâche que ces adolescents ont à assumer : apprendre le français pour eux, savoir le parler et l'écrire, mais savoir aussi l'expliquer autour d'eux, et savoir le parler pour l'entourage.

Nadar

Nadar est l'un des plus âgés de la classe d'accueil du collège B. Il a 17 ans au moment où nous l'interrogeons. Il a suivi une scolarité très prestigieuse au Kazakhstan, dans une école d'interprètes visiblement assez réputée et coûteuse. Son arrivée en France représente pour lui un véritable déclassement : il était promis à une carrière de traducteur, devait poursuivre ses études en Turquie, et tous ses amis d'alors sont maintenant au lycée, quand lui doit apprendre une nouvelle langue dans une classe de collège. Il est intégré dans plusieurs cours de collège (technologie, physique et sciences de la vie et de la terre, mathématiques pour FLE, géographie pour FLE), mais dans aucun cours de langue. L'année suivante, il devrait aller en BEP comptabilité, sur les conseils de la conseillère principale d'éducation, qui est parvenue à lui faire abandonner l'espoir d'être un jour traducteur.



Le dessin de Nadar montre qu'il parle 5 langues : le français, le russe, le kazakh, le turc, l'anglais et l'arabe. C'est le seul élève qui ne cite pas le nom des langues qu'il parle, mais qui écrit du texte dans ces langues. De cette façon, Nadar montre véritablement ses compétences : il sait écrire dans ces 5 langues et communiquer au moyen de ces langues. En outre, Nadar ne place pas ses langues dans sa tête, mais sortant de sa bouche. Il explique néanmoins qu'il a volontairement dessiné une grosse tête, parce qu'elle doit contenir toutes ces compétences : « N : *c'est pour ça que j'ai mis une grande tête* ». On remarque aussi ici la taille de l'oreille sur son dessin, qui montre là encore l'importance des compétences communicatives développées par Nadar : on est loin d'une connaissance théorique des langues, mais Nadar nous présente l'image d'un véritable plurilingue communicatif.

Si l'on regarde l'importance de chaque langue ensuite, il semble à première vue que Nadar ne pose aucune hiérarchie entre ses langues : sa langue maternelle, le kazakh, est inscrite au même titre que les langues étrangères qu'il a apprises (l'anglais par exemple) et que le français. Dans son entretien Nadar nous explique cependant son parcours linguistique. Jusqu'à l'âge de 5 ans, il parle sa langue maternelle, le kazakh, ainsi que le russe, que tout le monde parle :

F : Tu as appris à quel âge le russe ?

A : Non c'est tout le monde parle russe dans notre pays quand tu es né tu peux parler

Ce sont aussi les deux langues pratiquées jusqu'à aujourd'hui en famille. Mais comme l'indique son dessin, ces langues ont fait aussi l'objet d'un apprentissage scolaire : Nadar sait les écrire sans difficulté. Il y a fort à parier qu'il a appris d'abord à lire et à écrire dans ces langues, c'est-à-dire avec l'alphabet cyrillique.

Nadar commence l'école à l'âge de 5 ans. On ne sait pas toutefois si c'est dès ce jeune âge qu'il est inscrit par son père dans un lycée pour traducteur, Nadar répétant « 5 ans » lorsqu'on lui demande combien de temps il a suivi ces études. Quoi qu'il en soit, il a suivi dans un lycée

onéreux et loin de chez lui des études intensives de turc, d'arabe, d'anglais, de russe et de kazakh :

N : c'est euh on a euh dans mon pays il avait un lycée un grand lycée

F : oui

N : mon père il a payé

F : oui

N : cinquante dollars par mois pour manger X et: par semaine je vais là-bas oui non / pour / toutes les semaines j'étais là-bas c'est: autre ville

F : oui

N : mais j'habite à à X autre ville vous voyez c'est un grand lycée et ça s'appelle kazakh turc

F : d'accord

N : et là-bas étudiait cinq langues russe kazakh arabe turc et anglais

F : et tu as: étudié ces langues pendant combien d(e) temps ?

N : cinq ans

Ainsi, Nadar appartenait sans doute dans son pays à une élite privilégiée, et promise aux plus grands succès scolaires et administratifs. Il possède de solides compétences dans cinq langues, même s'il nuance ses compétences en anglais et en arabe :

N : mais anglais et arabe c'est comment dire comme mais j'apprends de cinq de cinq ans

F : oui

N : arabe et anglais mais voyez pas beaucoup je parle

F : d'accord

N : anglais et arabe anglais c'est bon je peux discuter avec les anglais par exemple mais en arabe c'est difficile pour eux

F : hmm

N : lettres aussi

F : l'écriture aussi donc tu sais quand même l'écriture arabe

N : ouais

Mais là où Nadar montre selon nous le plus ses compétences, c'est lorsqu'il compare ces langues les unes aux autres. Il nous donne de nombreux exemples dans ce domaine : d'abord il nous apprend que le turc et le kazakh se ressemblent beaucoup, en dehors de l'alphabet, mais qu'en revanche on utilise le même alphabet en kazakh et en russe. Plus loin, il nous explique qu'en kazakh il n'y a pas de masculin ni de féminin, alors qu'il y en a dans toutes les autres langues qu'il connaît, et puis il nous donne une explication sur le fait qu'en français comme en kazakh, on utilise deux mots pour dire «ça va », alors qu'en turc il n'y a qu'un mot. Ainsi, Nadar témoigne d'une solide compétence métalinguistique. D'ailleurs, s'il ne maîtrise pas parfaitement le français, il diagnostique ses difficultés à l'aide de termes grammaticaux très précis :

N : lire c'est pas de problème mais écrire aussi pas problème mais: euh comment grammaire le grammaire

F : oui il faut dire qu'en français

N : divisé par temps euh par exemple imparfait passé composé tout ça

F : hmm et est-ce que tu as appris ce genre de choses euh pour le turc pour le kazakh ou pour le russe

N : même chose

F : oui que le passé composé ou l'imparfait par exemple

N : oui

F : tu l'avais déjà appris ça

N : oui en turc en X en kazakh aussi / mais en kazakh vous voyez on n'a pas de masculin et féminin

A l'entendre développer ces compétences, ce qui frappe le plus c'est le décalage entre ses connaissances linguistiques et langagières, c'est-à-dire autant ce qu'il sait faire dans ces langues que ce qu'il sait de leur fonctionnement, et la situation scolaire dans laquelle il se trouve plongé. Le décalage doit être d'autant plus important que les études qu'ils suivaient étaient strictes et intensives :

N : par exemple dans mon lycée c'é c'é c'était pas comme ça c'était par exemple c'est par exemple comment on dit grande stade comme ça

F : oui

N : comme au football ici un bâtiment pour étudier ici un bâtiment pour le dormir

F : oui

N : ici un bâtiment pour le manger

F : oui

N : trois bâtiments on était / une semaine et sam= en week-end on va aller chez nous

F : oui

N : oui / voilà et tu peux pas sortir par exemple il faut l'dire

F : oui

N : et tu peux sortir tu sors et euh on étudiait par exemple on commence à huit heures jusque cinq heures après une heure de: de comment dire manger

F : oui

N : et après encore jusque dix heures on étudiait / dix et demie dix heures soirée soir

F : ah oui donc c'était très strict et c'est tu penses que vous appreniez mieux

N : oui

En France, il se retrouve dans une classe d'accueil à apprendre une langue depuis le début. S'il est intégré dans d'autres cours (mathématiques, physique et chimie, SVT), ceux-ci ne lui posent que des problèmes de langue, mais pas de connaissance. De ce point de vue, cela lui semble même facile :

N : parce que / j'ai presque fini au Kazakhstan

F : oui

N : au collège lycée tout ça et quand je viens ici en troisième

F : oui

N : c'était facile j'ai passé tout ça

Ainsi, si Nadar rejoint sur ce point Ivan qui se retrouve lui aussi à apprendre des leçons qu'il a déjà apprises, le phénomène semble bien plus intense chez Nadar, qui fait véritablement figure de « rétrogradé ». S'il représente une situation extrême dans notre corpus, il témoigne de façon manifeste de l'importance des compétences préalables à l'arrivée en France chez certains de ces adolescents, et du gâchis qu'il y aurait à ne pas en tenir compte. Si l'on se remémore l'enthousiasme de Marina pour l'allemand, on ne peut s'empêcher de regretter que Nadar n'ait pas dès son arrivée été orienté le plus souvent possible vers des classes d'anglais ou de langues pour grands débutants (allemand ou espagnol).

C'est encore à partir du plurilinguisme d'une élève originaire du Caucase, dont on commence à entrevoir la complexité de la situation sociolinguistique, que nous allons terminer la présentation des répertoires des élèves originaires des pays de l'Est.

Achot

Achot est originaire d'Arménie, où elle a vécu jusqu'à l'âge de 12 ans. Elle a 13 ans au moment de l'enquête et est scolarisée au collège B. Contrairement à ce qui est indiqué dans son dossier scolaire en France, elle a suivi une scolarité en Arménie à partir de 7 ans.

Achot a réalisé deux dessins. Sur le premier elle cite l'arménien, qu'elle dit en début d'entretien avoir appris en premier, le russe et le géorgien. Dans cette première présentation du plurilinguisme, les choses semblent claires : elle a appris d'abord l'arménien, langue des échanges quotidiens, puis le russe à l'école et enfin le géorgien, à l'école aussi. Si l'on s'en tient à ces trois langues, elle déclare toujours parler l'arménien avec sa sœur, le géorgien avec ses amies géorgiennes de la classe d'accueil, même si c'est pour elle la langue la plus difficile de toutes (sans doute à cause de son alphabet très particulier¹²). Plus loin, elle dit savoir écrire en arménien, en russe et connaître l'alphabet géorgien.



Toutefois, une fois cette description faite, Achot évoque dans son entretien une autre langue, qu'elle commente immédiatement par «*vous connais pas* » : le izit. Lorsqu'on lui demande de la décrire, elle ajoute que cela ne ressemble à aucune autre langue de sa connaissance. Comme Marina, Achot appartient donc à une communauté kurde minoritaire, mais cette fois-ci en Arménie (Marina vient de Géorgie). Sa langue d'origine semble toutefois beaucoup plus difficile à exposer que pour Marina. Elle ne la cite finalement que lorsqu'elle n'a pas d'autre choix : au moment où on lui demande quelle langue elle parle chez elle. Plus loin dans l'entretien, ses rapports ambigus avec cette langue se retrouvent. D'abord elle excuse en quelque sorte ses parents qui ne parlent que cette langue :

F : d'accord et tu parles que cette langue-là

A : ouais

F : avec ta famille

A : mais ils sont connaît pas français c'est pour ça

F : ouais mais tout l'monde parle arménien chez toi

A : non

F : non qui est-ce qui parle arménien

A : c'est moi que je parle avec mon grande sœur

F : ah mais tes parents ils parlent une autre langue

A : ouais mon père et ma mes parents ils se parlent izit

F : et pourquoi tu as pas dessiné izit

N : je sais moi mais je parle pas je : je j'oublie j'veux pas j'oublie arménie j'parle en arménie c'est pour ça

Ainsi, elle ne semble utiliser le izit que lorsqu'elle ne peut pas faire autrement, c'est-à-dire seulement avec ses parents et sa petite sœur de cinq ans qui a oublié l'arménien. Avec sa grande sœur en revanche, elle parle arménien. Elle a donc intégré le caractère minoritaire de la langue izit. La dernière phrase de cette séquence montre plus particulièrement sa difficulté à vivre avec cette langue. On peut penser qu'elle veut oublier ou cacher ses origines kurdes et qu'elle met en revanche en avant ses origines arméniennes. Cette attitude indique qu'elle a intériorisé la stigmatisation (voire la persécution) dont est l'objet la communauté kurde en Arménie¹³, et qu'elle tente de s'en protéger en niant cette origine. Dans le même temps, elle accorde à la seule langue arménienne, pourtant apprise plus tard et en dehors de la famille, la fonction de langue identitaire. On ne peut s'empêcher de noter la rupture nette et brutale qu'elle opère avec ses propres parents, voire avec l'ensemble de sa famille – sa sœur aînée est mariée à un izit aussi – dans ce transfert de valeurs identitaires.

Pour ce qui est du français enfin, Achot se rappelle les difficultés éprouvées à son arrivée, qui lui semblaient alors insurmontables : «*pour moi c'est trop difficile* ». Aujourd'hui, elle a surtout du mal à l'écrit, en particulier pour les exercices. A l'oral par contre «*c'est bien* ». Il reste que «*c'est le France qu(i) est difficile* », encore qu'elle reconnaisse que «*Géorgie c'est*

¹² D'après M. Malherbe, 1995 (1^{ière} ed. 1983) : Le géorgien a une écriture originale dite *mekhedruli*, qui comporte 33 lettres (28 consonnes et cinq voyelles). Cette écriture remonte peut être au III^{ème} siècle où elle aurait été créée par Pharnavaz, premier roi du pays (page 103).

¹³ Lors du deuxième entretien, elle évoquera longuement les conflits avec les Turcs et les persécutions dont son peuple (a) fait l'objet.

difficile plus que plus que français / français c'est facile que Géorgie c'est trop difficile ». Ainsi, si elle reconnaît avoir des difficultés en français, elle sait les mettre en perspective et admettre qu'elle a connu pire encore. En cela aussi son expérience des langues lui est utile : elle sait relativiser les difficultés d'apprentissage. En revanche, elle ne semble pas comparer et transférer ses compétences d'une langue à d'autres. D'une certaine façon, elle a relativement cloisonné ses compétences : le izard nous l'avons vu est évacué et presque nié, l'arménien est sa langue d'origine, le géorgien est très difficile mais sert pour communiquer avec d'autres adolescents immigrés, le russe n'est que la langue de l'école arménienne, et le français celle de l'école en France. Notons toutefois que dans le collège B, qui comporte de nombreux russophones en classe d'accueil, on décourage fortement les élèves de parler russe entre eux, y compris dans la cour. La pratique d'une autre langue que le français est considérée comme un frein à l'apprentissage de celui-ci. On ne peut toutefois en déduire que le cloisonnement des langues chez Achot trouve sa source ici.

Une fois cette présentation faite, nous proposons à Achot de nous refaire un dessin, où elle fait figurer cette fois son plurilinguisme. Il aura fallu l'entretien précédent pour qu'elle affiche d'autres langues que l'arménien et le français, qui prenaient au début toute la place, à côté du russe et du géorgien. Mais ce deuxième dessin est aussi l'occasion pour elle d'évoquer rapidement d'autres compétences langagières :

F : (...) mais là les langues tu les as faites

N : beaucoup

F : tu en as fait beaucoup

N : oui

F : et tu les as faites séparées

N : oui et je parle là c'était arabe et turquie / j'connais un peu turquie et arabe

F : parce que y a des enfants qui parlent arabe dans la classe ?

N : ouais et j'comprends

F : tu comprends

N : ouais tout et j'connais un p'tit peu parler aussi pas beaucoup

F : et là

N : ça c'est arménie français e izard russie e géorgie et turquie et arabe et là c'était comment

F : c'est les langues que tu vas apprendre après celles-ci.

N : ouais



Ainsi, il aura fallu lui faire parler de la langue izit, dont elle a intériorisé la stigmatisation, pour lui faire admettre son niveau de plurilinguisme. C'est peut-être une des premières fois d'ailleurs, dans cet entretien, qu'on l'oblige en quelque sorte à ne pas reléguer cette langue au statut de non-langue. Et bien qu'elle ne s'affirme pas pour autant dans cette identité linguistique et culturelle, c'est en l'évoquant seulement qu'elle peut parler de ses autres compétences linguistiques. Le contraste entre les deux dessins est sur ce point flagrant.

Nous allons désormais changer de continent sans pour cela abandonner le plurilinguisme.

Ousmane

La présence d'Ousmane en classe d'accueil peut surprendre : il est parfaitement francophone à l'oral et sait lire le français. Il nous a semblé pourtant intéressant de présenter son entretien parce qu'il fait partie des enfants d'origine sénégalaise¹⁴ qui ont été, à un moment donné de leur enfance, renvoyés au pays, puis sont revenus quelques années plus tard. On a là une rupture nette avec les parcours des enfants ou adolescents originaires des pays de l'Est dont les parents sont souvent en attente du statut de réfugié politique et qui vivent fréquemment en foyer ou à l'hôtel. Ici, la présence en France d'enfants « nouvellement arrivés » se situe dans la continuité de l'immigration en provenance du fleuve Sénégal, laquelle a un demi siècle d'existence dans la région.

Ousmane a dû être considéré comme un enfant « difficile » par sa famille puisqu'à l'âge de neuf ans, il a été envoyé au Sénégal dans la famille de son père et de sa mère pour apprendre le Coran et être scolarisé uniquement à l'école coranique. Au moment de l'entretien, il a treize ans et n'est revenu que depuis trois mois. Il ne peut encore suivre un enseignement correspondant à sa classe d'âge vu qu'il a été déscolarisé pendant quatre ans.

Si l'on regarde le dessin d'Ousmane, toutes les langues sont placées au même niveau, au dessus de sa tête, et elles sont bien distinctes les unes des autres. Il cite ainsi le français, puis l'anglais (il range ainsi les langues européennes du même côté), puis le poular et enfin le wolof.

¹⁴ Le cas d'Ousmane n'est pas isolé, nous avons rencontré d'autres enfants qui ont été envoyés « au pays » pendant quelques années. Cela correspond à une pratique répandue en Afrique de l'Ouest qui consiste à confier pendant quelque temps un enfant à un membre de la famille que l'on estime.



Invité à commenter son dessin, Ousmane cite d'abord le français comme étant la langue dans laquelle il a appris à parler.

O : en premier j'ai

F : quand t'étais bébé

O : j'ai appris le français

F : quand t'étais bébé ta mère elle t'parlait en français

O : parce que je suis né ici

Il est peu probable que le français ait été la langue des premiers échanges mère / enfant. Les travaux précédents de F. Leconte (1997 et passim) sur la communication dans les familles poularophones de la région rouennaise ont montré que le poular était préférentiellement employé dans la communication mère / enfant. Mais Ousmane a grandi dans une grande famille (10 enfants) et l'on sait que dans les familles nombreuses, d'origine africaine notamment, les aînés prennent en charge les cadets. La répartition des apprentissages langagiers au sein de la famille est de plus fréquente : aux aînés la responsabilité et/ou le désir d'apprendre le français aux petits, aux parents la responsabilité de la transmission linguistique et culturelle d'origine. La situation la plus probable serait une communication plutôt en français avec les frères et sœurs et plutôt en poular avec les parents. C'est du reste la répartition qu'il présente plus loin dans l'entretien lorsque nous l'interrogeons sur ses pratiques langagières actuelles. Quelle que soit la « vérité historique » de ses toutes premières

acquisitions, il est significatif qu'il présente le français comme sa seule première langue. Pour lui, il a appris à parler en français puisqu'il est né en France. On retrouve ici une équivalence symbolique entre la langue et le territoire où elle est parlée.

Cette équivalence langue / territoire se poursuit lorsqu'il parle des deux langues africaines qu'il maîtrise qui, pour lui, ont toutes deux été apprises au Sénégal : le wolof à Dakar et le poular dans le village du Fouta¹⁵ où il a séjourné trois ans et demi. Celles-ci n'ont néanmoins pas le même devenir une fois revenu en France, puisque le wolof n'est quasiment plus parlé en dehors de certains échanges avec la mère. Le poular en revanche est employé avec les parents et la communauté poularophone de la région d'Elbeuf. Poular comme wolof sont parlés en alternance avec le français. Ainsi si ses parents sont Poulars, Ousmane se définit sans aucune ambiguïté comme francophone et de culture française.

Ayant été scolarisé en France jusqu'au CE2, Ousmane a aussi appris à lire et à écrire en français. S'il a déjà lu en poular, ces pratiques semblent assez marginales, et le français reste la langue dominante de sa littéracie. Mais le français est aussi omniprésent dans la mesure où il apparaît dans toutes les situations de communication auxquelles Ousmane prend part. Lorsqu'il rêve, lorsqu'il parle à ses parents, les langues africaines ne sont jamais seules, et même toujours citées en deuxième position. Ainsi par exemple Ousmane nous dit rêver en français et en poular, parler à sa mère en français, en poular et en wolof, à son père en français et en poular. Ses parents ne lui imposent pas d'ailleurs la pratique du poular en famille, et semblent très bien tolérer le fait qu'Ousmane utilise peu les langues africaines.

Pour toutes ces raisons, il nous semble qu'Ousmane ne peut être considéré au même titre que les autres adolescents de la classe d'accueil. Ce qui justifie sa présence dans cette classe, c'est sa rupture temporaire avec le système scolaire français, mais pas son étrangeté. Il a simplement besoin d'une réadaptation. D'ailleurs, à peine arrivé depuis 3 mois, il suit déjà des cours de 5^{ème}. Lorsque nous lui parlons des difficultés éprouvées à l'école en France, il cite surtout les mathématiques, mais sa connaissance du vocabulaire (« *les pourcentages les symétries tout ça c'est dur* ») et des sous-disciplines (il corrige l'enquêteur en remplaçant les pourcentages dans les calculs et non dans la géométrie) montre bien que son adaptation est bien engagée. D'ailleurs il analyse surtout ses difficultés par le fait qu'il a été absent au premier trimestre :

O : mon premier trimestre il était passé on n'a pas pu m'expliquer comment y faut faire

Lorsqu'on lui demande quelles sont ses difficultés en français, Ousmane cite surtout l'écriture, en particulier pour l'orthographe :

F : et en France t'as pas l'impression d'avoir de problèmes particuliers

O : que e à l'écrit

F : qu'est-ce qui te pose problème à l'écrit

O : e les accents les majuscules et tout les verbes tout

F : les terminaisons des verbes

O : hmm

Par ailleurs, on note l'absence remarquée de l'arabe dans son dessin bien qu'il ait fréquenté l'école coranique pendant quatre ans (de neuf à treize ans). Il est d'ailleurs peu disert sur sa pratique de l'arabe qu'il dit « *parler un peu* » et « *se souvenir des lettres* ».

¹⁵ La région du Fouta est située à l'est du Sénégal le long du fleuve du même nom. Elle est majoritairement peuplée par des Toucouleurs, agriculteurs sédentarisés, qui se disent aussi *halpulaaren* (littéralement ceux qui parlent pulaar). On différencie les Toucouleurs des Peuls, éventuellement qualifiés *d'oreilles rouges* pour souligner la clarté de leur teint, qui sont des pasteurs nomades selon l'antique tradition Peule.

F : et à l'école euh eu Sénégal t'as plus été t'es plus allé à l'école

O : j'suis parti à l'école coranique

F : et : tu l'as pas mis l'arabe

O : non je l'ai pas mis

F : parce que tu considères que c'est une langue que tu parles pas

O : ouais / mais j'parle un peu l'arabe

F : est-ce que tu l'écris / un peu l'arabe

O : oui

L'école coranique ne lui a en outre pas laissé que des bons souvenirs pour deux raisons. D'abord, parce que le maître donnait des coups de corde sur le dos pour favoriser l'apprentissage. Ce genre de pratique est mal supporté par les enfants qui ont été scolarisés en France.

F : et l'école coranique au Sénégal ça t'as aimé t'as pas aimé

O : j'ai aimé un peu mais c'est dur

F : qu'est-ce qu'est dur

O : c'est trop dur si t'apprends il faut que tu apprends par cœur

F : ici t'es mieux

O : oui

F : (rire) et t'es pas habitué d'avoir un maître avec un bâton c'est ça

O : ou une corde

F : une corde qu'est-ce qu'il faisait avec la corde il te tapait

O : ouais sur le dos

Ensuite, le mode d'apprentissage, basé sur le par cœur, lui a posé problème. Pour Ousmane, la langue des apprentissages est le français et le mode d'apprentissage de référence est celui issu de l'école française. Plus loin dans l'entretien, il réfute qu'on puisse lui enseigner les mathématiques en poular, ce n'est pas des problèmes de langue qu'il rencontre mais des problèmes de contenu. Quand il compare les deux modes d'apprentissage et de scolarisation il pense du français que : *«ouais j'préfère / tout est mieux je préfère tout»*. Si l'on peut établir un point commun avec d'autres élèves présentés plus haut, on pourrait risquer une comparaison avec Nadar. Comme lui, il se sent déclassé mais cette fois ce n'est pas par rapport aux camarades qui ont continué la scolarisation dans le pays d'origine mais en France. Les copains d'Ousmane de maternelle ou de premières années d'école primaire n'éprouvent pas les mêmes difficultés au collège.

Béatrice

Béatrice est née au Congo (Brazzaville), et est arrivée en France quatre mois avant l'enquête (elle a été scolarisée en classe d'accueil au collège A un mois plus tard). Elle a 12 ans au moment de l'enquête et suit plusieurs cours en sixième. L'entretien est très dynamique. Béatrice se remarque tout de suite dans la classe par son caractère pétillant et son sourire permanent. Elle se prête très volontiers à l'enquête. Son histoire semble pourtant tragique : sa mère est décédée, sans doute de façon violente, elle est arrivée en France avec son père,

laissant une partie de ses frères et sœurs au Congo. L'une de ses sœurs vit à Londres. Au Congo, elle a suivi une scolarité dans une école privée prestigieuse jusqu'en CM2. Le fait qu'elle ait été inscrite en école privée laisse penser qu'elle appartient à une famille aisée. Son père était d'ailleurs enseignant de chimie au Congo, ce qui indique son niveau intellectuel et socio-économique d'origine. Ces données confirment le fait que Béatrice a très probablement fui le Congo pour des raisons politiques, et qu'elle y était menacée.

Le dessin de Béatrice fait apparaître cinq langues différentes : le français, le congolais, le zaïrois¹⁶, le portugais et l'anglais. On remarque que le français, l'anglais et le portugais apparaissent à plusieurs endroits de sa tête, comme si elle en connaissait des bouts éparpillés mais qu'elle ne les avait pas tous regroupés. Par contre le congolais et le zaïrois n'apparaissent qu'une fois. Nous voyons dans ce décalage la manifestation de la pluralité des instances dans lesquelles elle a appris ces trois langues européennes, ainsi que la diversité qualitative des interlocuteurs avec qui elle les a parlées.



Le congolais est la langue préférée de Béatrice («oui c'est l(e) congolais qu(i) est le mieux»). C'est celle aussi qu'elle parle le mieux, et elle le parle avec plaisir avec son amie congolaise rencontrée au collège. Malgré le fait que ce soit sa langue préférée, le congolais n'est jamais parlé seul : il est alterné avec le français en famille, avec le zaïrois et le portugais dans la cour de récréation au Congo. Pourtant, ce n'est pas la langue de sa mère, comme on l'apprend dans l'entretien :

¹⁶ Nous pensons que le « congolais » est du kikongo et le « zaïrois » du lingala. Comme pour le izit, nous avons conservé les dénominations des enfants.

B : ma mère parle / a sa langue

C : c'est quoi sa langue

B : // (rire) je sais pas

C : tu t'appelles plus son nom

B : c'est un peu dur

C : c'est dur la langue de ta maman / et tu la parles toi

B : un peu

C : et tu la comprends

B : euh / je me traite

C : tu essaies quand elle parle ta maman dans sa langue tu comprends ce qu'elle te dit elle parle

B : non

C : non

B : seulement un peu

C : elle parle avec qui dans sa langue alors

B : avec sa mère

On apprend donc ici que sa mère parlait une autre langue africaine, mais qu'elle ne l'a pas transmise à ses enfants. On pourrait comparer cette apparition tardive dans l'entretien d'une langue d'origine, absente du dessin, avec l'apparition du izit chez Achot. Toutefois, il nous semble que dans le contexte africain, la non transmission par l'un des parents d'une langue qu'il est seul à posséder dans la famille est courante et ne traduit pas nécessairement la stigmatisation voire la répression d'un groupe culturel. En outre, Béatrice nous dit bien ne pas parler véritablement cette langue en famille, alors que chez Achot, le izit est omniprésent.

Béatrice enfin ne se sert visiblement du congolais qu'à l'oral. Pour elle, ce n'est pas une langue qui s'écrit.

C : donc le congolais tu l'écris / ou tu le parles euh ?

B : non c'est dur

C : c'est dur de l'écrire

B : oui

C : alors tu l'écris pas tu t'en sers que pour parler ?

B : ouais

Elle sait néanmoins lire un peu en congolais, mais il n'y a selon elle pas ou peu de livres en congolais, et les affiches dans les rues du Congo sont toutes en français. Rappelons que le Congo-Brazzaville est un des pays les plus francophones d'Afrique noire. Non seulement le système scolaire, calqué sur le système français, est réputé être un des plus efficaces d'Afrique noire francophone mais le français peut être utilisé comme langue véhiculaire pour éviter les connotations ethniques de chacune des langues principales (ki-kongo, lingala, ki-luba). Béatrice dit ensuite avoir appris le zaïrois en voyageant dans les villes. Il s'agit probablement du lingala qui a un rôle véhiculaire important au Congo-Brazzaville comme au Congo-Kinshasa. On peut expliquer la présence du portugais dans son répertoire par

l'existence de communautés angolaises dans les villes congolaises (Congo Brazzaville et Congo-Kinshasa). Il s'agit souvent des mêmes populations déplacées par les guerres civiles attisées par la présence du pétrole dans cette région.

Si l'on regarde les langues africaines que parle Béatrice, la situation semble relativement simple : elle a grandi en congolais, et le zaïrois n'était qu'un véhiculaire. Pour autant, le plurilinguisme de Béatrice est bien plus large, puisqu'elle a été confrontée très tôt à trois langues européennes.

Le français occupe une place centrale dans le répertoire langagier de Béatrice, et ce bien avant qu'elle n'arrive en France : elle a non seulement suivi toute sa scolarité primaire en français, mais elle le pratique depuis toujours en famille. On ne peut parler ici de langue étrangère comme c'était le cas pour les enfants venus d'Europe de l'Est. Par ailleurs, il semble évident que Béatrice est arrivée en France avec des compétences très solides en français : elle a appris à le lire, à l'écrire, et sans doute à le décrire. Elle possède donc non seulement un bon bagage dans cette langue, mais connaît bien, sinon mieux encore le mode d'apprentissage scolaire de cette langue. Elle n'est ni dépaysée par la langue ni par le système scolaire français. Ces compétences préalables expliquent certainement son excellent niveau en français et sa bonne adaptation au collège : à peine arrivée depuis 4 mois, Béatrice suit déjà de nombreux cours de 6^{ème}. Elle nous dit d'ailleurs ne pas éprouver de véritables difficultés dans ces cours, dans la mesure où elle peut transposer sans difficulté tout ce qu'elle a appris au Congo :

C : mais le français c'est facile en France au collège

B : oui c'est facile

C : les mathématiques

B : c'est facile

C : c'est plus facile en France / ou c'est pareil

B : c'est un peu pareil

C : c'est un peu pareil est-ce que ce que tu as appris à l'école au Congo ça t'aide

B : oui

C : oui ça t'aide tu te rappelles de c'que tu as appris au Congo

B : oui

C : et du coup tu l'utilises ici

B : oui

C : dans quelle matière toutes les matières

B : en français

C : en français

B : en maths / en FLE /

C : tout ça ça t'aide

B : hmm

Mais ce qui témoigne sans doute le mieux de la maîtrise de Béatrice du français est qu'elle est l'une des seules que nous ayons interrogée qui lise en français chez elle, et dont le père lise en français. D'ailleurs son père, enseignant de chimie au Congo, l'aide beaucoup pour ses devoirs, en français mais aussi dans les autres matières. Si l'on y ajoute ses amies dans la cour

du collège, il apparaît que Béatrice est dans un environnement très privilégié pour se perfectionner en français. Il reste qu'elle dit éprouver quelques difficultés de vocabulaire dans certaines disciplines. Elle cite en exemple « *l'abscisse* » mathématique qu'elle ne connaissait pas. Si elle rejoint en cela les difficultés exprimées par Ivan ou par Marina, il convient de remarquer que ces derniers sont en France depuis un an et demi, et que leur niveau d'expression en français reste très inférieur.

Béatrice a ensuite appris l'anglais à l'école au Congo. Mais cette langue étant seulement pratiquée à l'école, Béatrice avoue que c'est la plus difficile pour elle. Ce qui est étonnant, c'est que lorsqu'on lui demande dans quelle langue elle écrirait si elle était écrivain, elle cite l'anglais après le français. L'anglais, bien que moins maîtrisé et pratiqué que ses autres langues, n'en jouit pas moins d'un statut relativement élevé chez Béatrice. N'oublions pas non plus que l'une de ses sœurs vit à Londres : l'anglais est donc potentiellement une langue amenée à devenir de moins en moins étrangère et réservée aux situations d'apprentissage scolaire. Reste enfin le portugais, que Béatrice a appris dans la cour de récréation de son école au Congo, au contact d'enfants lusophones. Si elle ne semble pas très bien le parler, le fait qu'elle le cite parmi ces langues montre l'importance qu'ont pu avoir pour elle les échanges entre enfants au Congo.

Un dernier passage nous semble particulièrement important à souligner dans l'entretien avec Béatrice. Elle avoue en effet préférer l'école en France parce que l'on y apprend de nombreuses langues. Quand on sait qu'elle a suivi des cours d'anglais au Congo, on ne peut qu'être surpris de cette remarque. Mais la suite de ses propos montre que si elle ne suit pas ces cours pour le moment, savoir qu'il lui sera possible d'apprendre l'allemand constitue un avantage évident du système scolaire français. Ainsi, comme Marina, il semble que la possibilité d'apprendre des langues totalement étrangères à l'école en France est jugé comme positif par ces adolescents.

Bien qu'arrivée très récemment en France, Béatrice est loin d'être une élève de classe d'accueil classique. Etant donné la scolarité qu'elle a suivie, mais aussi ses pratiques linguistiques et de littéracie en famille, le français n'est pas pour elle une langue étrangère. Béatrice est en effet une véritable francophone de naissance, et elle serait certainement plus à rapprocher du point de vue linguistique d'enfants issus de l'immigration que d'enfants nouvellement arrivés en France. Il reste que son histoire, son parcours de vie en font une adolescente arrachée brutalement d'un environnement pour être plongée dans un autre partiellement exogène. Elle n'est d'ailleurs pas seule dans cette situation. Nous avons rencontré d'autres élèves de classe d'accueil originaires du Congo (Brazzaville et Kinshasa), menacés dans leur pays et arrivés en France dans des conditions souvent dramatiques. Terminer l'année scolaire en classe d'accueil leur permet de se poser quelques mois dans un lieu sécurisant, de panser un peu leurs blessures, avant de retrouver une scolarisation classique.

Dramane

Dramane est originaire du Sénégal. Il a seize ans au moment de l'entretien et cela fait six mois qu'il est en France, scolarisé dans la classe d'accueil. Il ne suit pas de cours en dehors du FLE. Il ira peut-être à la fin de l'année en cours de « mathématiques pour FLE ». Son orientation l'année suivante pose problème : comme il a 16 ans, il doit quitter la classe d'accueil. Une section professionnelle dans le même établissement (collège B) est envisagée.

Le dessin de Dramane représente un « bonhomme » qui parle français et américain¹⁷. Mais lorsqu'on lui demande quelles langues il parle lui, il dit qu'il parle français et « sénégalais ».

¹⁷ La consigne était de dessiner quelqu'un qui parlait plusieurs langues.

Il ne s'attend donc pas à ce que l'on connaisse les langues en usage au Sénégal. Lorsqu'on lui demande quel « sénégalais » il parle, nous apprenons qu'il parle le soninké, le wolof et un peu de poular. Ainsi au début de son entretien Dramane ne déclare pas spontanément son plurilinguisme, d'abord parce qu'il ne pense pas que l'enquêtrice s'y intéresse et même connaît la situation linguistique du Sénégal, mais aussi, nous semble-t-il, parce qu'il n'y voit pas *a priori* d'intérêt – alors qu'un bilingue américain / français est digne d'être dessiné. Il faut en réalité que l'enquêtrice raconte ce qu'elle sait du Sénégal, et de la région d'origine de Dramane, pour que la première de ces deux ambiguïtés soit levée.



On ne peut comprendre le plurilinguisme de Dramane sans s'intéresser d'abord à son parcours et à ses migrations. Elles expliquent à la fois ses compétences, mais aussi le rapport qu'il entretient avec ses langues et avec l'école. Dramane est Soninké, originaire de D. Il y passe les premières années de sa vie, et y fréquente l'école en français pendant sept huit ans. Il ne parle alors que français (langue de l'école) et soninké (et peut-être poular). Il va ensuite à Dakar pendant deux ans où il est à nouveau scolarisé dans une école en français. Il apprend alors le wolof. Il arrive enfin en France, seul, pour rejoindre trois de ses frères aînés. Il vit chez le plus âgé d'entre eux, qui a trente ans, travaille beaucoup et vit seul à Rouen. Il laisse au Sénégal le reste de sa famille, et en particulier ses parents. Son parcours correspond donc à une pratique communautaire très réglée : lorsqu'ils sont grands – et à seize ans ils le sont – on envoie les garçons à l'étranger, pour y travailler et faire vivre le reste de la famille restée au pays. Ils sont en quelque sorte chargés d'une mission, et comme nous allons le voir avec Dramane, ils s'y prêtent sans réticence, et en sont même très certainement honorés. Il ne se dit d'ailleurs pas triste du tout d'avoir quitté le Sénégal et sa famille :

F : et t'es tu es v'nu ici pour faire des études

D : voilà

F : et c'est dur d'avoir quitté euh

D : non pas tout suite pas encore

F : pas encore mais ça te: tu as pas la nostalgie tu es pas triste d'avoir quitté le Sénégal tes parents

D : non non bah oui j'suis content X au Sénégal c'est ça quoi

Ce passage montre bien que Dramane a accepté sans aucune réticence la mission qui lui est confiée, comme ses frères l'ont sans doute fait avant lui. On peut ajouter ici que Dramane respecte et suit les décisions de ses aînés : à la charge de son frère et sous sa responsabilité, il affirme par exemple que c'est ce dernier qui choisit la langue de leurs interactions, et que lui se contente de répondre dans la langue qui lui est proposée. Enfin, Dramane est aussi responsabilisé par la mission qui lui est donnée : « *moi j'ai débrouillé tout seul* ». Ainsi Dramane accomplit une sorte de parcours initiatique qui témoigne à la fois de la confiance de son entourage et qui fait déjà de lui un adulte à part entière.

Par ailleurs, ce parcours migratoire explique le rapport très harmonieux et simple que Dramane entretient avec ses langues, qu'il juge d'ailleurs toutes – à l'exception de l'américain, mais nous y reviendrons – comme « *faciles* ». Dramane se définit tout d'abord comme Soninké, ce qui explique sa pratique de cette langue. Mais il n'a pas grand chose d'autre à en dire : c'est sa langue première, la langue de son groupe ethnique, celle dans laquelle il rêve. Il continue à la pratiquer avec son frère, en alternance avec le wolof et le français. Il parle aussi soninké au foyer de travailleurs où son frère et lui se rendent presque tous les jours. Dans la mesure où il y a beaucoup de poularophones dans le foyer, il y entend du poular et le parle certainement un peu. Dramane parle ensuite le wolof, mais se défend dès le début de l'entretien de bien le connaître, parce qu'il « *n'aime pas trop* ». Il faut bien entendu voir dans cette pratique et cette évaluation du wolof la traduction de la situation sociolinguistique du Sénégal, où le wolof est à la fois langue véhiculaire principale et incontournable, mais aussi la langue de la communauté dominante et majoritaire, qui peut menacer les langues minoritaires comme le soninké. Il pratique un peu le wolof avec son frère. Ses pratiques langagières en langues africaines sont uniquement orales. A aucun moment dans l'entretien, il ne dit lire ou écrire dans ces langues, pas plus qu'il n'a mentionné une fréquentation éventuelle de l'école coranique.

Dramane parle aussi français. Ayant été scolarisé en français au Sénégal, il ne semble pas dépaysé avec cette langue en France. C'est une langue qu'il juge difficile, mais qui est facile pour lui :

F : donc le français ça te semble dur ou pas

D : bah oui c'est euh: / c'est très dur / c'est facile pour moi

A un autre moment de l'entretien toutefois, Dramane semble dire que le français est pour lui « *très difficile* ». Lorsqu'on lui demande ce qui est difficile, il reconnaît que de le parler, ou même de l'utiliser à l'école ne lui pose pas de problème. Il n'y a que l'écrit qui est « *un petit peu difficile mais pas trop* », puis « *difficile même l'écriture* ». Et puis Dramane témoigne d'une véritable volonté de parler le français : « D : *bah des fois euh des fois moi j'ai pas envie de parler en soninké moi tout le temps je parle en français vous voyez* ». Ainsi les difficultés linguistiques sont difficiles à dégager dans son entretien, sans doute parce que de par sa culture, les langues ne peuvent jamais être un obstacle. Par contre ses difficultés scolaires apparaissent plus clairement : Dramane est et a toujours été « *très nul en maths* ».

D : moi j'suis très nul en maths

F : t'es très nul en maths // et qu'est-ce qui te semble pareil ou différent entre l'école au Sénégal et l'école en France

D : bah c'est pareil c'est la même chose

F : c'est pas c'est la même chose

D : oui

F : oui

D : c'est pareil

F : et est-ce que t'avais du mal en maths au Sénégal par exemple

D : bah oui X Sénégal

F : donc c'est la même chose et les

D : voilà

F : tu tu as l'impression que tu as les mêmes difficultés

D : voilà exactement

Mais Dramane peut difficilement comparer ses difficultés en mathématiques en France et au Sénégal puisque, hormis l'éducation physique, il n'est intégré dans aucun cours. Il ne sert à rien de chercher à savoir comment il réinvestit ses acquis scolaires antérieurs puisque ceux-ci ne sont pas sollicités. Toutefois, presque tous les élèves de classe d'accueil originaires d'Afrique de l'Ouest que nous avons interrogés ont fait état de difficultés en mathématiques. Les rapports au nombre (base 10 ou base 5) et à l'espace sont fondamentalement différents dans les deux cultures. Ces difficultés en mathématiques sont du reste partagées par nombre d'enfants nés en France originaires d'Afrique noire et sont connues depuis une quinzaine d'années, sans qu'à notre connaissance, il y ait eu de recherches approfondies sur la question. On touche là ce que nous avons défini comme « culture d'apprentissage », même si les apprentissages ne portent pas sur des discours.

Enfin, Dramane évoque dans son entretien et dans son dessin une autre langue européenne, qui concentre toutes ses ambitions et ses fantasmes : l'américain. Dramane nous avoue en effet que c'est la langue qu'il voulait pratiquer plus que toute autre : « D : *je voulais faire ça mais / c'est très fa = c'est très difficile* ». C'est aussi la langue qu'il trouve la plus belle, qu'il a le plus de plaisir à entendre, celle qu'il « adore » :

F : hmm et qu'est-ce qui t'semble plus joli c'est le français le soninké

D : pour moi

F : le wolof l'anglais c'est que t'aimes bien entendre ça t'fait plaisir

D : pour moi c'est l'anglais

F : c'est l'anglais

D : bah oui pour moi j'adore

F : t'adores

D : bah oui

Ainsi Dramane montre dans son entretien et dans son dessin toute la valeur qu'il attribue à cette langue qu'il ne maîtrise pourtant pas, et sans doute son ambition : sa mission serait sans doute pour lui plus réussie encore s'il émigrerait en Amérique. C'est le véritable rêve américain que Dramane évoque ici. Ce rêve s'explique certainement par le changement de direction que prend l'immigration sénégalaise et soninké. Jusqu'aux années quatre-vingt dix, la France était, pour des raisons historiques, le lieu de destination par excellence où l'on venait gagner

de l'argent pour nourrir sa famille. Avec le durcissement des politiques d'immigration, les destinations se sont élargies à des pays moins fermés : l'Italie et l'Espagne pour l'Europe auxquelles il faut ajouter les Etats-Unis et le Canada, terres d'immigration par excellence. Le nouveau rêve sénégalais n'est plus français mais américain, comme en témoigne du reste une présence récente de mots anglo-américain dans le wolof de Dakar, ainsi qu'une communauté sénégalaise naissante à New York. De ce point de vue, on peut regretter que Dramane n'ait pas bénéficié de cours d'anglais.

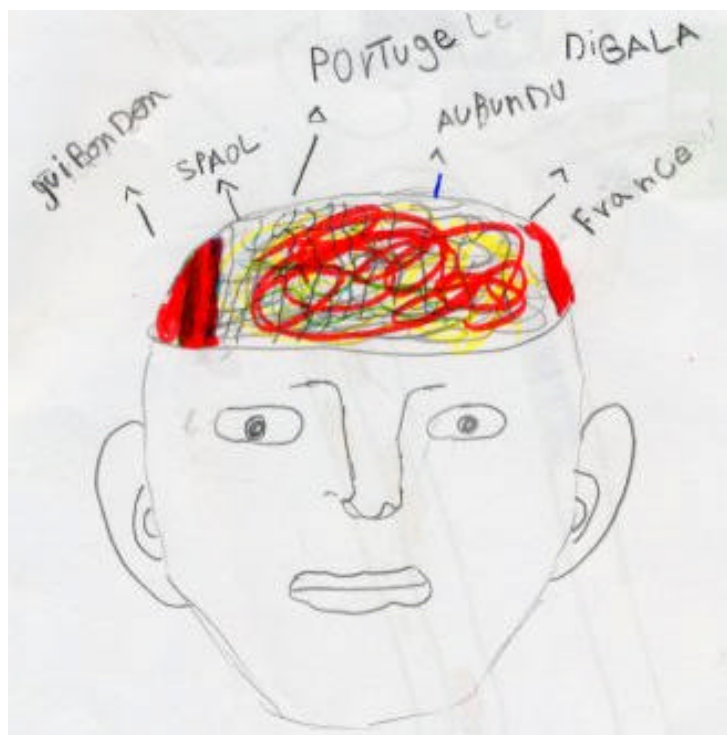
Comme Ousmane et Béatrice, la présence de Dramane en France se situe dans la lignée des relations entre la France et ses anciennes colonies d'Afrique noire, dans la lignée aussi d'immigrations plus anciennes. De ce fait, le système scolaire de référence reste le système français et la langue de la littéracie, le français. Dramane se différencie néanmoins des autres adolescents car il est venu ici avant tout pour travailler, la réussite de sa mission se mesure à l'aune du système de valeurs en vigueur dans la région du fleuve Sénégal. De ce fait, il investit peu l'école. Elle ne garantit pas la réussite économique recherchée. Du reste, il n'est pas question de réussite scolaire dans le rêve américain.

Nous clôturons notre présentation par un entretien d'un adolescent originaire d'Angola. On quitte alors l'Afrique francophone, avec ses systèmes scolaires inspirés du système français, pour une autre culture scolaire : lusophone cette fois.

Antonio

Antonio est originaire d'Angola et a quatorze ans au moment de l'enquête. Il est très sympathique et dynamique. Il semble aussi assez studieux : dès qu'il n'a rien à faire, il apprend ses leçons, lit son manuel de FLE. Il a en outre été scolarisé sept ans en Angola. Ses parents sont divorcés, il a d'ailleurs vu pour la première fois son père il y a onze mois lorsque celui-ci l'a fait venir en France. Il vit avec lui, sa belle-mère et leurs autres enfants. Il se dit très heureux d'être en France. Sa mère, remariée, est restée en Angola. Lors de son arrivée en mai, Antonio a terminé l'année scolaire dans le collège du quartier puis a été scolarisé dans le collège B à la rentrée suivante. En France depuis onze mois au moment de l'entretien, il ne suit que des cours de français FLE et de soutien.

A première vue, on pourrait penser qu'Antonio a une représentation confuse de son plurilinguisme puisqu'il dessine des langues mélangées dans sa tête. Le contraste avec le dessin de Marina par exemple est flagrant.



Invité à le commenter, il dit d'abord avoir pris la consigne au pied de la lettre. Il énumère ensuite ses langues en commençant par la droite (la gauche sur le dessin) du « gui bon don » au français.

A : oui mon dessin ça veut dire que une personne qui parle beaucoup de langues comme là il me semble que c'est moi

F : oui

A : je parle kibondon

F : oui

A : oui c'est une langue de Angola je suis de l'Angola

F : oui

A : c'est une langue de Angola et là espagnol

F : oui

A : oui je parle espagnol aussi espagnol

F : c'est e

A : oui parce que en espagnol j'ai appris aussi l'espagnol

F : tu l'as appris à l'école

A : oui à l'école

F : oui

A : y a portugais / je parle portugais aussi

F : oui parce que c'est la langue de l'Angola

A : l'Angola ouais / y a gi gi gilala lingala

F : lingala

A : oui c'est la langue du Congo

F : tu parles lingala aussi

A : oui là y a ambundu mbundu

F : mbundu

A : oui

F : c'est une langue de l'Angola

A : l'Angola aussi et français c'est la langue d'ici

Dans cette énumération, les langues sont territorialisées à l'exception de l'espagnol qu'il dit avoir appris à l'école (nous y reviendrons). Le kibondon est présenté comme une langue de l'Angola, de même que l'mbundu et le portugais, le lingala est identifié comme la langue du Congo voisin. C'est un plus tard, lorsque nous tenterons de démêler l'écheveau et que nous l'interrogerons sur ce mélange, qu'il expliquera qu'il a représenté les langues dans l'ordre chronologique où il les a apprises. Ainsi le guibondon¹⁸ (Kibondon?) est la première langue acquise, il nous explique en outre qu'elle est différente du kikongo. Antonio justifie sa place, dans le coin à droite du cerveau, par le fait qu'il s'agit de sa langue première.

F : et kibondon pourquoi tu l'as mis dans ce coin là

A : parce que c'est la première langue que j'ai apprise à parler quand j'étais trop petit

F : ah d'accord et puis c'est dans l'ordre

On peut s'interroger sur la présence de cette langue en tant que langue première puisque sa mère, capverdienne vivant en Angola, ne l'a pas dans son répertoire. Sa mère parle « *seulement* » créole (langue véhiculaire et vernaculaire du Cap-vert), mbundu, anglais, espagnol, portugais. Quant à son père, qu'il n'a connu qu'à l'âge de treize ans, il parle kikongo, lingala et portugais. Quoi qu'il en soit, le kibondon occupe une place importante et bien délimitée, ce fut la langue principale d'Antonio jusqu'à l'âge de cinq ans sans que l'on puisse avancer de certitude sur son origine.

C'est à l'âge de cinq ans qu'il part pour l'Espagne où il reste un certain temps. Là encore, il est difficile d'avoir des certitudes sur la durée de son séjour en Espagne puisqu'il dit d'abord y être allé pour des vacances et un peu plus loin y être resté un an. La deuxième hypothèse semble plus plausible dans la mesure où il a conservé une bonne compétence dans cette langue qui lui permet aujourd'hui de communiquer en espagnol avec un de ses cousins, qui lui l'a appris à l'école. C'est aussi, comme nous le verrons par la suite, une des langues sur lesquelles il s'appuie pour son apprentissage du français. Il possède en outre un dictionnaire français / espagnol.

On trouve ensuite le portugais qui a été appris à l'école en Angola « A : *en Espagne après j'ai revenu en Angola et après j'ai fait les cours de portugais* ». Le portugais est présenté comme une langue avant tout scolaire. A l'inverse, le lingala et le mbundu étaient les deux langues acquises et parlées avec les copains. On a là une coupure classique en Afrique entre d'une part la ou les langues européennes, langues de scolarisation, peu utilisées en dehors d'usages formels, d'autre part, des langues véhiculaires qui deviennent vite en ville les langues dominantes, aussi bien dans la société que dans le répertoire des enfants et adolescents, et enfin, des langues vernaculaires peu présentes dans l'environnement urbain

¹⁸ Comme pour les autres entretiens, nous maintenons l'appellation des élèves pour leurs langues. Notons que les langues bantoues sont généralement précédées de la particule ki qui veut dire langue. Par exemple ki-kongo veut dire langue parlée par le groupe kongo.

mais qui sont tout de même transmises aux jeunes enfants parce qu'elles représentent l'identité ethnique des individus et de la famille.

La « zone centrale », c'est-à-dire la représentation des langues qu'il a apprises en Espagne et en Angola entre l'âge de cinq ans (son départ pour l'Espagne) et l'âge de treize ans (son départ pour la France) apparaît confuse sur son dessin. Pourtant, Antonio est tout à fait capable de différencier les nombreuses langues qu'il connaît, d'expliquer le répertoire de chacun de ses deux parents, d'expliquer aussi les instances dans lesquelles il a appris chacune des langues. Dans cette zone centrale, on ne différencie pas les langues selon le mode d'apprentissage : celles qui ont été apprises à l'école – l'espagnol et le portugais – ne sont pas différenciées graphiquement des langues apprises avec les copains – le lingala et le mbundu. De plus, lorsque nous lui demandons s'il peut parler ces langues sans les mélanger à une autre, il répond positivement.

F : (...) c'est et alors / pourquoi là t'as un peu tout mélangé

A : oui

F c'est mélangé dans ta tête ou pas

A : c'est mélangé tout

F : qu'est-ce qui te qu'est-ce qui par exemple euh le lingala est-ce que tu peux parler lingala sans le mélanger avec une autre langue

A : oui je peux

Toutefois, Antonio ne met pas toutes ces langues au même niveau depuis qu'il est en France. Les deux langues européennes continuent à être parlées (le portugais en famille, l'espagnol avec un cousin) mais les langues africaines ne sont plus utilisées. Pour autant Antonio ne pense pas les avoir oubliées.

F : est-ce que tu crois de parler plein de langues ça t'aide pour le français

A : mmh non

F : non

A : non ça aide pas / parce que par exemple euh en kibondon et en mbundu c'est déjà euh je laisse tomber / je vais pas parler assez en mbundu pasque maintenant j'ai besoin j'ai besoin de seulement espagnol portugais français et il faut que j'apprends encore anglais c'est X

F : oui ça fait déjà beaucoup

A : oui

F : et lingala t'as tu as l'impression que tu as oublié des langues ou que

A : non

Antonio nous livre ici une représentation d'un plurilinguisme fonctionnel somme toute très logique. Mieux vaut se concentrer sur les langues dont on a besoin à une certaine période de son existence et ne pas trop se préoccuper des autres. Son parcours et son expérience du plurilinguisme conduisent logiquement à cette attitude pragmatique.

Reste le français qui occupe, comme la première langue, une place bien délimitée, cette fois à gauche du cerveau. On peut penser que la place occupée sur le dessin renvoie à l'importance de sa pratique actuelle. Antonio parle français en famille avec ses frères et sœurs qui n'ont qu'une compétence passive en portugais et avec sa belle-mère ; avec son père, le

français est alterné avec le portugais. Il parle aussi français au collège et avec ses copains dans le quartier où il réside. L'évaluation qu'il fait de ses compétences en français est toutefois mitigée. S'il ne rencontre pas de difficultés d'expression à l'oral, l'écrit lui pose problème, notamment les dictées et la grammaire. Il préfère nettement l'écriture des textes. Notons toutefois que nombre d'élèves de cette classe ont fait état de difficultés en grammaire et en dictée, et ce quelle que soit leur langue première. Cela peut être dû à un enseignement très formel de la langue. Ces difficultés ne sont pas liées à une compétence métalinguistique faible. Antonio s'appuie sur ses connaissances de deux langues romanes, l'espagnol et le portugais, pour son apprentissage du français, il possède de plus un dictionnaire bilingue dans chacune de ces langues.

F : et espagnol et portugais et espagnol c'est euh des langues qui ressemblent au français / est-ce que tu utilises tes connaissances en

A : oui y a pour ça que je connais déjà que je connais déjà pour ça le français

F : oui

A : oui je connaissais espagnol parce que j'ai un dictionnaire de français espagnol français portugais

F : mmh

A : oui et quand je rencontre un mot si je connais pas quand je pense à même chose je savais c'est la même chose c'est écrit la même chose aussi

Le français ne lui a pas semblé une langue totalement étrangère lorsqu'il est arrivé puisqu'il connaissait déjà des langues romanes. Plurilingue et parlant des langues typologiquement très différentes, il s'est appuyé sur ses connaissances antérieures dans les langues les plus proches de celle à acquérir pour apprendre le plus vite possible. On essaie d'inférer du sens même si on se trompe. Ce procédé nous semble typique des personnes qui ont appris plusieurs langues au contact de leurs locuteurs. Les activités de classement, de comparaison entre les langues existent, y compris lorsqu'elles sont inconscientes. C'est « l'approche communicative africaine », qui n'a pas attendu les années soixante-dix pour être utilisée au quotidien... L'approche communicative africaine se base traditionnellement uniquement sur l'oral. Antonio l'a réformée en y adjoignant l'écrit, comme il nous l'explique dans la dernière intervention. On voit là un ancrage fort de sa culture d'apprentissage des langues. Malheureusement, il est laissé à lui-même face à ce mode d'appropriation qui pourrait être bénéfique. D'une part, on ne lui propose aucun cours de langue vivante étrangère, pas même de cours d'espagnol. Pourtant cela lui permettrait d'être dans une classe de langue où il serait en situation de réussite. D'autre part, il n'est intégré à aucun autre cours, ce qui ne lui permet pas de tester ses capacités d'inférence. Il lui reste son manuel de FLE qu'il consulte dès il a un moment de libre.

Conclusion

Notre hypothèse de départ selon laquelle on retrouverait, dans la présentation du plurilinguisme par les enfants, des traces de cultures d'apprentissage différant surtout dans la relation à l'écrit n'est pas confirmée. Nous n'avons pas deux groupes distincts où le groupe des élèves originaires des pays de l'Est auraient une représentation de l'appropriation des langues avant tout basée sur l'écrit alors que les Africains auraient une représentation de l'appropriation des langues basées sur l'oral. Tous les élèves d'origine africaine ont été scolarisés (y compris peu de temps pour certains dont nous n'avons pas repris les entretiens)

dans une langue européenne et ont fréquenté des systèmes scolaires inspirés voire calqués sur le modèle de l'ancien colonisateur. Ils ont tous été confrontés, avant de venir en France à la culture d'apprentissage européenne, basée sur l'écrit et un enseignement explicite. Celle-ci cohabite avec la culture d'apprentissage traditionnelle médiée par les langues africaines et basée sur l'oralité. La deuxième série d'entretiens sur le thème des récits le montre. Pour les pays de l'Est, les choses ne sont pas non plus univoques. Si les langues officielles des républiques et le russe ont été apprises à l'école, grâce à un enseignement basé sur l'écrit, d'autres langues minoritaires et minorées, pouvant être investies d'une charge symbolique identitaire, sont transmises oralement et continuent à être parlées malgré une éventuelle répression. L'exemple du yézidi nous le montre. Pour ce groupe également, il y a plusieurs modes d'appropriation langagière, cohabitation et imbrication de cultures d'apprentissage différentes. Les situations sociolinguistiques sont complexes et influent sur l'organisation et la représentation des répertoires. Toutefois, l'occultation ou non de langues minorées semble plus due à l'histoire des sujets qu'à la situation sociolinguistique de tel ou tel pays.

Par ailleurs, il est difficile de pousser trop loin la comparaison entre les deux groupes que nous avons posés «pays de l'Est» et «Afrique noire», d'une part parce que nous n'avons sélectionné que huit entretiens sur vingt-huit, d'autre part parce que nous avons vu un «effet établissement» assez net. On voit deux politiques d'établissement différentes concernant le plurilinguisme. Dans le premier collège, les élèves bénéficient des enseignements de langue vivante étrangère le plus tôt possible. On leur propose dans un premier temps des cours pour grands débutants (allemand, anglais ou espagnol seconde langue). Les activités de traduction sont encouragées en classe si elles sont pratiquées à bon escient. Les élèves sont du reste intégrés au maximum dans les classes correspondant à leur d'âge. Dès leur arrivée, ils fréquentent obligatoirement le cours de dessin, de sport ou de musique par exemple. C'est en revanche l'inverse pour le deuxième collège où de nombreux élèves n'ont que des cours de français, de sport et de soutien, où rares sont ceux qui bénéficient de cours de langue vivante étrangère. En tout cas, ils ne sont pas proposés la première année. Il semble que cette pratique du «tout français» corresponde à l'ancienne représentation selon laquelle il n'existe qu'une place limitée dans le cerveau pour les langues et qu'il faut à tout prix diminuer la place des autres langues pour favoriser le français. Cette représentation est attestée lorsque la conseillère d'éducation de ce même collège nous dit dissuader les élèves de parler russe dans la cour ou dans la classe. Les activités de traduction entre élèves, tout du moins en russe, ne sont pas tolérées. On peut légitimement s'interroger sur les conséquences qu'ont ces politiques linguistiques différentes sur les représentations des adolescents de leur propre plurilinguisme, sur leur appropriation du français et sur leur devenir scolaire.

Bibliographie

- BILLIEZ J., 1998, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à L. Dabène*, C-D-L lidilem, PUG, Grenoble.
- BILLIEZ J. (dir.), 2003, *Contacts de langues : modèles, typologies, interventions*, L'Harmattan, Paris.
- BOZARSLAN H., 2005, « Les Yézidis : quelques informations sur une communauté atypique », dans *Kurdistan*, Passerelles N° 30 printemps-été 2005, Revue d'Etudes Interculturelles, Paris, pp.83-89.
- CALVET L.-J., 1987 (2^{ème} édition 1999), *la Guerre des langues*, Payot Paris.
- CASTELLOTTI V. (dir.), 2001, *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Publications de l'Université de Rouen, n°308, coll. Dyalang.

- CASTELLOTTI V., 2001, « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues », dans Castellotti (dir.), Publications de l'Université de Rouen, n°308, coll. Dyalang, pp. 9-37.
- CASTELLOTTI V., MOORE D., 1999, (dir.) *Alternances de langues et apprentissages*, Cahiers du français contemporain N° 8, ENS Editions, Saint-Cloud.
- CHISS J.-L., BOYZON-FRADET D., 1997, *Enseigner le français en classe hétérogène*, Nathan, Paris.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Paris.
- COLLECTIF, 1989, *Graines de parole. Ecrits pour G. Calame-Griaule*, Eds du CNRS, Paris.
- COSTE D., 2001 : « De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? », dans V. Castellotti (dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Collection Dyalang, Publications de l'Université de Rouen, pp. 191-202.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE, G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- DABENE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- GOODY J., 1979, *La raison graphique*, Minuit, Paris.
- GOODY J., 1985, *Entre l'oralité et l'écriture*, Minuit, Paris.
- LECONTE F., 1997, *La famille et les langues*, L'Harmattan, Paris.
- LECONTE F., 2000, « Récits enfantins en situation de contacts de langues et de cultures », dans Repères N°21, *Diversité narrative*, INRP, Paris, pp. 79-94.
- LECONTE F., 2001, « Familles africaines en France entre volonté d'insertion et attachement au patrimoine langagier d'origine » dans Langage et Société N°98, *Diversité langagière et insertion*, Maison des Sciences de l'Homme, Paris, pp. 77-103.
- LECONTE F., CAITUCOLI C., 2003, « Contacts de langues en Guyane : une enquête à Saint-Georges de l'Oyapock » dans Billiez (dir.) *Contacts de langues : modèles, typologies, interventions*, L'Harmattan, Paris, pp.37-57.
- LECONTE F., 2005, « Récits d'enfants bilingues », dans Mortamet, C., (dir), *Situations de plurilinguisme en France : transmission, acquisition et usages des langues*, Glottopol N° 5, [http : www/univ-rouen/dyalang/glottopol](http://www.univ-rouen/dyalang/glottopol), pp. 26-43.
- MALHERBE M., 1995, *les langages de l'Humanité*, Seuil, Coll. Bouquins, Paris.
- MOORE D., 1998, « C'est tout du chinois on a l'impression Quentin. Approches de la distance et mises en proximité chez des enfants éveillés aux langues » dans Billiez J. (dir), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, C-D-L Lidilem PUG, Grenoble, 309-322.
- MOORE D., 2004, *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Didier, Paris.
- PORQUIER R., PY B., 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Didier, Paris.
- VERDEILHAN-BOURGADE M., 2002, *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, P.U.F., Paris.

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, Benoît Leblanc, Fabienne Leconte, Dalila Morsly, Clara Mortamet, 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, Suzanne Lafage, Jean Le Du, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolaï, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture : constitué selon le thème du numéro sous la responsabilité de Claude Caitucoli