

ÉCOLE DOCTORALE Sciences de l'Homme et de la Société
EA 4246 PREFICS - DYNADIV

THÈSE présentée par :
Sandra BELONDO

soutenue le : **03 décembre 2012**

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université François - Rabelais**
Discipline/ Spécialité : Sciences du langage

**DIVERSITE ET PLURALITE
LINGUISTIQUE D'ENFANTS
ALLOPHONES EN MOBILITE :
réussir avec, malgré ou sans les langues ?**

Volume 1

THÈSE dirigée par :

Madame CASTELLOTTI Véronique Professeure des universités, université François-Rabelais, Tours

RAPPORTEURS :

Madame AUGER Nathalie
Monsieur TUPIN Frédéric

Professeure des universités, université Montpellier 3
Professeur des universités, université de la Réunion

JURY :

Madame AUGER Nathalie
Madame CASTELLOTTI Véronique
Madame GOÏ Cécile
Madame LECONTE Fabienne
Monsieur TUPIN Frédéric

Professeure des universités, université Montpellier 3
Professeure des universités, université François-Rabelais, Tours
Maître de conférences, université François-Rabelais, Tours
Maître de conférences H.D.R, université de Rouen
Professeur des universités, université de la Réunion

A Mélanie, Louna, Zélie, Romane et à toutes celles à venir...

Remerciements

Mes plus vifs remerciements vont en premier lieu à ma directrice de recherche, Véronique Castellotti, sans qui cette thèse n'aurait pu être menée à son terme. Depuis mes tous premiers travaux de maîtrise, elle a su me guider, me conseiller, m'encourager pendant de longues années. Son soutien et sa grande disponibilité ont été extrêmement précieux, je lui en suis très reconnaissante.

Je tiens à témoigner toute ma gratitude aux membres du jury Nathalie Auger, Cécile Goï, Fabienne Leconte et Frédéric Tupin, qui ont accepté de m'accompagner dans cette toute dernière étape de mon travail. Je les remercie très sincèrement d'avoir porté intérêt à mon projet mais aussi de m'avoir permis de le construire en m'appuyant sur leurs travaux.

Je remercie vivement l'ensemble des membres du département Sodilang de l'université François-Rabelais de Tours ainsi que tous les membres de l'équipe d'accueil 4246 Prefics-Dynadiv. Nos nombreux et productifs échanges ont largement participé à l'éclaircissement de mes réflexions. Merci à Emmanuelle Huver, avec qui j'ai rédigé mon premier article et proposé ma première communication dans un colloque, pour son rassurant soutien et nos collaborations fructueuses. Merci à Cécile Goï pour ses relectures attentives, nos stimulants échanges et son amitié. Merci à Isabelle Pierozak, Elatiana Razafi et Didier de Robillard, pour leurs conseils avisés.

Je n'aurais jamais persévéré dans mes efforts sans le soutien et les encouragements de mes collègues doctorants et ATER avec qui j'ai partagé inquiétudes et fous rires : un immense merci à ma très chère amie Céline Doucet, à Marie-Laure Tending et à Marc Debono.

Ma thèse s'est construite grâce à la grande disponibilité des jeunes, des mères et des professionnels que j'ai rencontrés tout au long de ce projet. Je remercie très sincèrement les jeunes qui m'ont permis de partager une partie de leur quotidien, les mères qui ont accepté d'échanger avec moi, les enseignants qui m'ont ouvert la porte de leur classe, les associations qui m'ont accueillie au sein de leurs activités, la municipalité de Tours qui m'a offert la possibilité d'évoluer dans des environnements au sein desquels est né le projet de cette présente thèse.

Une pensée très émue pour mes trois merveilleuses nièces, toutes nées pendant la réalisation de ma thèse. Leur joie de vivre et leur incroyable faculté à relever tous les défis avec une épatante volonté ont été sources d'inspiration pour moi, une motivation certaine.

Que soient remerciés Mélanie, ma très chère sœur, Fabrice, mon très cher frère, d'avoir cru en moi. Un immense merci à nos si chers parents, Alain et Warda, pour leur soutien moral et leur indéfectible amour.

Je témoigne enfin ma plus tendre affection à Franck qui m'a accompagnée au quotidien et qui a su m'épauler dans les moments de découragement, me rassurer dans les moments de doute. Je le remercie de m'avoir insufflé une confiance et une force si précieuses.

Résumé

Cette thèse propose une réflexion sur la place accordée, en France, à la diversité de jeunes allophones en mobilité migratoire et de leur famille, dans le cadre de leur accueil linguistique, social et scolaire. Ce travail soulève la question de la perception et de la gestion, ou non, de la diversité linguistique et culturelle des populations migrantes dans des processus migratoires et d'intégration mais aussi dans des dynamiques de réussite scolaire et sociale.

La très grande majorité des familles provenant d'ailleurs et résidant sur le territoire français pour des durées plus ou moins longues, fréquentent des dispositifs d'accueil mis en place par l'état et ses institutions. Ces initiatives d'ordre socio-éducatif prennent place à la fois sur des temps scolaires et péri-scolaires et ont pour objectif général de faciliter l'intégration des populations migrantes au sein de la société française. Ces deux dernières décennies, leurs visées ont largement évolué. Des liens de plus en plus étroits se sont construits entre, d'une part, intégration sociale et intégration citoyenne et, d'autre part, intégration linguistique, mais aussi entre intégration scolaire des jeunes migrants et des enjeux de réussite, d'ambition, voire d'excellence. Cette recherche s'articule donc autour de trois thématiques : la diversité, les langues et la réussite. Elle contribue au champ de recherche conjoint de la sociolinguistique, de la sociologie de l'immigration et de l'éducation.

Plusieurs axes de recherche sont développés afin d'analyser la mobilisation et/ou la construction de représentations sociolinguistiques quant aux statuts et aux rôles attribués aux langues en présence dans de potentiels processus de réussite scolaire et/ou sociale des jeunes et de leur famille. Ce travail s'inscrivant dans une orientation épistémologique compréhensive et interprétative, s'attache, dans un premier temps, à étudier les façons dont sont envisagées la diversité linguistique et culturelle au sein des institutions éducatives françaises et plus largement, dans la société française. Dans un second temps, plusieurs regards croisés autour de la perception et de la gestion de la diversité en lien avec des enjeux de réussite(s) sont proposés, notamment à travers l'étude de représentations sociales et individuelles contextualisées autour de cette articulation. Ces dernières sont construites et/ou véhiculées à la fois dans des discours, des pratiques et des discours sur les pratiques de jeunes allophones, de leurs familles ainsi que de professionnels intervenant au sein des dispositifs socio-éducatifs qu'ils fréquentent. Enfin, dans un dernier temps, à partir d'un travail de réflexion sur les enjeux de maintien et de valorisation des pratiques langagières familiales dans cette optique,

le cheminement des réflexions amènent à la proposition d'envisager autrement « la » réussite et « la » diversité pour les migrants en France.

Mots-clefs : assimilation - discrimination - diversification - diversité - égalité des chances - handicap(s) - intégration - laïcité – neutralisation - pluralité - plurilinguisme - représentations - reproduction sociale – réussir/réussite - transmission(s) - transparence - unicité - unilinguisme - unité - socio-culturel.

Résumé en anglais

The purpose of this thesis is to study how the linguistic and cultural diversity of young allophone children and their families in migratory processes, is taken into consideration by the French society and, more particularly, the linguistic, social and academic systems established by the State and its institutions. Based on a comprehensive and interpretive approach, this study raises the question of how young migrants diversity is appreciated and handled, or not, questioning the use and/or the building of sociolinguistic representations concerning the roles and statuses of the languages in presence within migratory and integration processes such as social and academic achievement dynamics.

Key words : assimilation - discrimination - diversification - diversity - equal opportunities - handicap(s) - integration - laicity – neutralisation - plurality - plurilinguism - representations - social reproduction - succeed/achievement - transmission(s) - transparency - unicity - unilinguism - unity - sociocultural.

Table des matières

Remerciements	3
Résumé	5
Résumé en anglais	7
Table des matières	9
Introduction	14
Première partie : Construction d'un projet de recherche et d'un positionnement épistémologique	21
Chapitre 1. Genèse du projet de recherche	22
1.1. De la didactique des langues à la sociolinguistique	23
1.2. Langues et diversité : des échanges et des points de vue contrastés	25
1.3. De la lutte contre l'inégalité des chances vers la réussite pour tous ?.....	30
Chapitre 2. Construction de l'environnement général de la recherche : le système socio-éducatif en France	35
2.1. Les dispositifs d'accueil des EAM.....	36
2.1.1. Sur le temps scolaire : la scolarisation des enfants migrants	37
2.1.2. Sur les temps péri- et extra-scolaires.....	39
2.2. Des intervenants et des champs professionnels divers	46
2.2.1. Les professionnels de l'Education nationale	48
2.2.2. Les professionnels de l'association VXX	53
2.2.3. Les professionnels des institutions sociales et politiques locales	57
Chapitre 3. Orientations épistémologiques et notions clefs	63
3.1. Une démarche interprétative située et dynamique	63
3.1.1. Le contexte : une notion à questionner.....	64
3.1.2. Des représentations sociales contextualisées	68
3.2. Une posture compréhensive	72
Chapitre 4. Choix méthodologiques	76
4.1. Les observations	76
4.2. L'entretien semi-directif.....	78
4.3. Construction d'observables à travers la réalisation de tâche.....	79
4.3.1. Des supports pour parler de « la » réussite.....	81
En quelques mots... ..	88

Deuxième partie : La diversité au sein des institutions françaises : le cas du système éducatif	90
Chapitre 5. La diversité au sein de la République : quelle part pour le linguistique ? ...	91
5.1. Le français, une langue pas comme les autres ?.....	92
5.1.1 La langue : une affaire d'Etat	93
5.1.2. Un unilinguisme idéalisé	95
5.2. Une intégration citoyenne et linguistique.....	100
5.2.1. S'intégrer en France : un processus citoyen et linguistique	101
5.2.2. Peut-on être citoyen dans la diversité ?	105
5.3. Une conception contrastée de la diversité	111
5.3.1. Diversité, hétérogénéité, pluralité : point terminologique.....	111
5.3.2. Promouvoir <i>la</i> ou <i>une</i> diversité dans l'unité ?.....	114
5.3.3. Diversité ou diversification linguistique ?	116
5.3.4. Les populations migrantes : vers une diversité renouvelée ?	121
Chapitre 6. Langues et diversité à l'école	127
6. 1. La diversité linguistique à l'école française	128
6.1.1. Langue(s) <i>de</i> France ou langue(s) <i>en</i> France ?.....	129
6.1.2. Les principaux dispositifs d'enseignement des langues en vigueur.....	131
6.2. L'accueil des EAM en question	137
6.2.1. Les années soixante-dix : entre universel et différencié.....	139
6.2.2. Les années quatre-vingt : vers un décloisonnement ?	143
6.2.3. Les années deux-mille : du décloisonnement à l'ouverture à la diversité ?.....	146
6.3. Le dispositif ELCO	151
6.4. Des objets d'enseignement multiples	156
6.4.1. Des catégories inadaptées.....	157
6.4.2. Vers une didactique du FLsco ?	163
6.5. La promotion de la diversité : une multitude d'appropriations, des enjeux déterminants	166
6.5.1. <i>Un</i> ou <i>des</i> plurilinguisme(s) ?	168
6.5.2. Des enjeux institutionnels déterminants.....	170
Chapitre 7. Des politiques éducatives en mouvement	174
7.1. Réussite(s) : singulier ou pluriel ? Des processus de réussites	174
7.2. Réduire l'hétérogénéité pour augmenter l'égalité des chances ?	178

7.2.1. Le principe de justice méritocratique : une remise en question nécessaire.....	179
7.2.2. Vers de nouveaux enjeux pour l'école : la réussite pour tous ou donner plus à ceux qui auraient moins	183
En quelques mots	189
Troisième partie : Percevoir et/ou gérer la diversité dans des pratiques professionnelles	193
Chapitre 8. Entre valorisation du plurilinguisme et enjeux d'intégration	195
8.1. Des pratiques plurilingues ambiguës, des rôles particuliers	196
8.1.1. Rôles des langues autres à l'école : enjeux d'intégration ou pratiques à risque ?	202
8.2. Entre spécification et peur de la stigmatisation : le cas des professionnels du champ socio-éducatif	212
8.2.1 Une diversité en transparence	213
8.2.2. Egalité des chances et droit à la différence	222
Chapitre 9. Des aspirations professionnelles et des enjeux de réussite différents.....	231
9.1. Réussir : des finalités variées	233
9.1.1. Réussir ou se donner les moyens.....	233
9.1.2. Réussir ou se fondre dans la norme.....	235
9.1.3. Réussir ou la quête d'un bien-être global.....	237
9.2. La réussite : une réussite scolaire ou une réussite de l'école ?	240
9.3. La réussite comme non échec scolaire	246
9.3.1. Le <i>continuum</i> réussite/échec	247
9.4. La notion de socio-culturel.....	250
9.4.1. Quelques éléments de définition	252
9.5. La thèse des carences socio-culturelles familiales	255
9.5.1. Rapport aux savoirs et degré d'instruction.....	256
9.5.2. Critères d'ordre socio-économique et psycho-affectif.....	265
9.6. Des responsabilités partagées.....	269
9.7. Un « handicap linguistique » tabou ?	273
En quelques mots	276
Quatrième partie : Envisager la réussite dans la diversité.....	279
Chapitre 10. Du côté des jeunes : des visibilités différenciées, des enjeux contextualisés	281
10.1. Présentation générale des EAM	281

10.1.1. Entretien E12 avec Mi., Jo. et Ben.....	282
10.1.2. Entretien E13 avec Mo., Tom. et Al.....	282
10.1.3. Entretien E14 et E15 avec Amad., Ali., Myr., Fatia, Rudy et Imène.....	283
10.1.4. Entretien E21 avec Mil.....	284
10.1.5. Entretien E22 avec les enfants de Madame Ba.	284
10.1.6. Entretien E23 avec la fille de Madame Lo. et G1	284
10.2. Entre transparence et translucidité : des langues plus ou moins reconnues	285
10.2.1. Stratégies de mises en transparence en salle de classe.....	286
10.2.2. Le choix de la translucidité : des éclairages partagés.....	293
10.3. Projets d’avenir et gestion de la diversité.....	299
10.3.1. Enjeux de richesse et/ou de célébrité : des réussites légitimes.....	300
10.3.2. Enjeux d’accession à des parcours de formation valorisant.....	305
10.3.3. Réussir grâce à la chance	307
10.4. Des enjeux de pratiques plurielles limitées	312
10.5. Un rapport quasi schizophrénique à la diversité ?.....	316
Chapitre 11. Du côté des mères : perceptions et enjeux de maintien de pratiques plurielles	319
11.1. Présentation des interlocutrices	321
11.2. Des pratiques linguistiques combinées, une transmission des langues familiales occasionnelle	324
11.2.1. Des transmissions et des pratiques combinées	325
11.3. Echanges avec Madame Ba. : les langues pour « être bien ».....	327
11.3.1. La langue française : une langue familière et familiale	329
11.4. Echanges avec Madame Mu. : parler français pour s’intégrer	334
11.5. Echanges avec Madame Si. : valoriser les langues de l’école pour réussir	339
11.5.1. Une diversité faite de variétés hautes	343
11.6. Echanges avec Mme Gul. : un parcours de migration actif, un positionnement réfléchi et réflexif	346
11.6.1. Des représentations sur les langues en évolution	347
11.6.2. Des enjeux de pratiques plurielles assumés	352
11.7. Deux conceptions de la réussite, de multiples rapports à la diversité	357
11.7.1. Réussite et degré de familiarité avec la langue française et le français langue de l’école : des parallèles entre mères et enfants	359

11.7.2. Des enjeux de maintien et de transmission ambigus.....	366
En quelques mots... ..	370
Conclusion.....	372
Bibliographie.....	380
Index notionnel	420
Liste des sigles, acronymes et abréviations	426
Résumé en anglais	428

Introduction

Les axes de recherche d'un projet tel que la rédaction d'une thèse de doctorat prennent à mon sens forcément naissance au cœur de l'histoire du/de la chercheur/e.

Arrière-petite-fille de migrants italiens et espagnols malheureusement non connus mais dont j'ai gardé le nom, petite fille d'un migrant algérien et enfin fille d'une femme française gardant en son prénom et dans sa chair un lien indéniable à ses ancêtres, je n'aurais pu être qui je suis sans eux. Pourtant, ces racines multiples sont restées longtemps comme ensommeillées en moi. Tout naturellement, je ne les interrogeais ni ne les remettais en question : mes aïeux faisaient simplement partie de mon histoire familiale mais ne prenaient la forme que de lointaines figures impalpables. Nourrie d'expériences professionnelles et de formation diverses, pétrie d'un passé, d'une identité familiale plurielle : c'est de ces rencontres et de ce parcours qu'a émergé la présente thèse.

Ma rencontre avec le champ du français langue étrangère et seconde a marqué un changement décisif dans mon parcours, aussi bien de formation que professionnel et même identitaire dans le sens où elle a construit mon rapport à l'altérité ; mon rapport à la pluralité, à celle des autres et à la mienne propre. Cette découverte a suscité en moi le désir de comprendre ce que représente l'arrivée d'un migrant dans un pays d'accueil, mais aussi d'appréhender en quelque sorte qui je suis, d'où je viens à travers les parcours de ceux qui m'ont précédée. Le statut monolingue de la France a soudainement été remis en cause. Réaliser que cette situation politico-linguistique était minoritaire à travers le monde et surtout historiquement située et construite, fut un élément déclencheur. Comment parler de monolinguisme dans un pays terre d'accueil qui s'est construit depuis des générations, de façon plus ou moins implicite, dans une dynamique de contacts incessants *entre* les langues et *avec* les langues de populations en mobilité migratoire ? Ne suis-je pas moi-même, comme beaucoup d'autres, une preuve concrète de ces dynamismes ? Toutes ces personnes, qui pendant leur parcours de migration, sont passées par la France ou y sont même restées, n'ont-elles pas depuis toujours confronté leurs langues et cultures à celles du pays d'accueil ? La France n'a-t-elle pas accueilli sur son territoire, sur les bancs de ses écoles, des générations d'enfants peu ou pas francophones ? Ce foisonnement d'interrogations m'a amenée à orienter mes premières réflexions autour de deux questions centrales :

- Quelle part pourrait occuper des dimensions linguistiques et sociales dans ce processus dynamique d'accueil ?
- Quels rôles et statuts seraient attribués aux langues en présence et par qui ?

Ces deux axes de réflexion se sont synthétisés en une première problématique générale : quelle perception et gestion des langues sont envisagées en France dans le cadre de l'accueil scolaire et linguistique des enfants allophones en mobilité migratoire et de leur famille ? Ce fil conducteur a évolué de par les caractéristiques de mon travail de recherche qui s'est focalisé autour d'un public spécifique et construit dans un environnement particulier que je présenterai ultérieurement (cf. chapitre 2).

J'ai choisi de soulever ma problématique générale à travers l'étude du processus d'intégration scolaire et sociale de groupes de jeunes enfants en mobilité et de leurs familles, autrement dit des plurilingues en devenir (Castellotti : 2001b) qui intègrent l'école française et la société dans laquelle elle s'inscrit. Je me suis limitée à une tranche d'âge allant de six à quatorze ans correspondant à des élèves scolarisés du CE1 à la 4^{ème}. Pour parler de ces jeunes, je choisis d'utiliser la dénomination enfants allophones¹ en mobilité migratoire. Je préfère le terme allophone aux termes peu ou pas francophone et j'utiliserai les termes en mobilité et migrant plutôt qu'immigré et étranger. Parler d'enfants migrants implique, de façon sous-jacente, toute une réflexion sur le statut des personnes en mobilité présentes sur le territoire français. De quel migrant parlons-nous ? Migrant immigré, migrant réfugié, migrant demandeur d'asile etc.? Certaines approximations dans la dénomination de ce public ont parfois laissé planer un flou sur ce que recouvriraient ces termes². On observe souvent une large confusion entre migrant et étranger, beaucoup de dits migrants n'étant en aucun cas étrangers. On continue ainsi à parler d'enfants issus de la migration ou d'enfants immigrés, voire d'enfants d'immigrés, d'enfants d'origine étrangère etc. alors que légalement, beaucoup de ces enfants sont français de nationalité (Goï : 2005). Moi-même née en France de parents tous deux nés en France, je me vois parfois attribuer le statut d'immigrée de la troisième génération. Quant à l'expression peu ou pas francophone, elle implique une connotation assez négative, mettant en avant une carence, une non maîtrise de la langue française. Je lui préfère donc le terme allophone. Je précise enfin ici que, lors de nos échanges, tous les enfants rencontrés étaient en capacité, à des degrés très variés, d'échanger en français, leur date d'arrivée en France variant de six mois à deux ans approximativement.

¹J'entends par enfant allophone en mobilité migratoire -désormais EAM- un enfant provenant d'ailleurs résidant sur le territoire français dont la /les langues premières est/sont différentes de la langue officielle de la société d'accueil.

²Cette question sera discutée de manière plus approfondie dans la sous-partie 5.2.2.

Le choix de me concentrer sur le public spécifique des EAM s'est manifesté dès la réalisation d'un mémoire de DEA (Diplôme d'Etudes Approfondies) intitulé *Statut du français, apprentissage de la langue et identité linguistique chez de jeunes migrants* (Belondo : 2004) complété par la poursuite d'un Master Professionnel 2^{ème} année validé par la rédaction d'un mémoire intitulé *Accompagnement à la scolarité des enfants accueillis dans les écoles de Tours* (Belondo : 2005). Ces travaux réalisés dans une continuité immédiate ont permis la construction de *corpora* variés et complémentaires. Plusieurs séries d'enquêtes successives sur le terrain de la ville de Tours les ont nourris et ont servi de terreau au présent travail. En outre, cet ensemble a gardé une forte cohérence grâce à la continuité de ma collaboration avec Véronique Castellotti. Ainsi, j'ai pu approfondir certaines réflexions à peine effleurées au tout début puis les affiner et enfin, les amener à une certaine maturité dans la rédaction de cette thèse.

En cherchant, initialement, à comprendre comment la France se propose d'accueillir des EAM et leurs familles sur son territoire, c'est avant tout la question plus précise des mises en contacts des langues en présence – les langues familiales des EAM et la/les langues du pays d'accueil - qui a motivé la construction de mes principaux travaux.

À leur arrivée en France, les EAM sont orientés vers des structures d'accueil spécifiques dans le cadre desquelles s'opèrent des contacts entre d'une part, leur déjà-là culturel et linguistique et d'autre part, les divers contextes sociaux qui constituent leur nouveau quotidien. Comme le souligne Fabienne Leconte (1997 : 61) « les réseaux sociaux des enfants sont différents de ceux des adultes puisque l'école ou le groupe de pairs sont des instances de socialisation majeures ». J'ai donc privilégié un champ de construction d'observables me permettant d'envisager les EAM à travers leurs statuts d'élèves mais aussi à travers leurs statuts d'acteurs sociaux. Le processus d'intégration d'un EAM sur le territoire français s'opérant très majoritairement à travers de nombreux dispositifs socio-éducatifs, c'est vers ces derniers que je me suis orientée afin de mener mes travaux. Ils constituent des lieux d'apprentissage et de découvertes en tout genre qui amènent les jeunes à mobiliser leurs répertoires pluriels à travers de nombreuses activités langagières : dans la cour de récréation, au réfectoire, dans la classe, dans le cadre de jeux, d'ateliers ludiques etc.

La mise en œuvre de ces initiatives présente certaines spécificités. S'intéresser à la gestion de la diversité linguistique et culturelle d'un public d'enfants en mobilité en France implique de s'intéresser à une multitude de dispositifs mis en place dans une optique d'intégration linguistique et sociale, sur des temps à la fois scolaires et péri-scolaires et selon des modalités

de fonctionnement transdisciplinaires et inter-professionnels. Par ailleurs, le public bénéficiaire, dont les EAM, présente une certaine hétérogénéité : les jeunes sont d'âges variés, issus de classes diverses, parfois d'établissements scolaires distincts (pour certains dispositifs péri-scolaires). Concernant plus précisément les EAM, ils peuvent avoir été scolarisés antérieurement ou non, être mono-bi-pluri-lingues, maîtriser la langue du pays d'accueil à des degrés variés etc. Il résulte de tous ces paramètres que la question de la gestion de la diversité linguistique et culturelle des EAM en France prend une forme toute particulière. Elle se caractérise par une grande diversité qui se manifeste à des niveaux variés : diversité des acteurs professionnels, diversité des bénéficiaires, diversité des enjeux, diversité des objectifs etc.

Enfin, il est à noter que ces initiatives émanent principalement de l'éducation Nationale et de structures socio-éducatives s'inscrivant dans son prolongement direct. Elles sont régies par des textes de référence qui définissent aussi, au moins partiellement, les pratiques et discours des différents intervenants professionnels au sein de ces lieux ressources. Or, au cours des deux dernières décennies, les grandes lignes directrices sous-tendant ces dispositifs ont subi des orientations marquées mettant sur le devant de la scène politique et médiatique des notions telles la diversité et la laïcité, couplées de vifs débats sur la lutte contre les discriminations. Dans le champ éducatif compris dans son sens le plus large, c'est la notion de réussite qui s'est montrée – et se montre toujours - omniprésente. Ainsi, ces dernières années a-t-on vu naître une Charte de la Diversité, un plan de Cohésion Sociale, des Equipes de Réussite Educative, des Lycées Ambition Réussite, des pôles d'Excellence etc.

La prise en compte de ces évolutions, ainsi que des caractéristiques exposées précédemment, a orienté le cœur de mes réflexions et a redessiné ma problématique initiale. J'ai alors envisagé la question de la perception et de la gestion, ou non, des langues en présence au regard d'enjeux de construction de processus de réussite(s) pour le public EAM. La problématique de la présente thèse s'articule donc autour de trois grandes thématiques : celle de la diversité, celle des langues et enfin, celle de « la » réussite. Plus concrètement, il s'agira d'interroger d'une part, un certain nombre de représentations sociales et individuelles contextualisées construites autour de la définition des répertoires linguistiques pluriels des EAM, des rôles et statuts attribués aux langues en présence et de leur potentielle gestion et d'autre part, de possibles enjeux de construction d'images de valorisation/dévalorisation de cette diversité dans une optique de réussite. Se posera alors la question de l'existence

potentielle de corrélations - réelles ou prétendues - entre perceptions et gestion de la diversité et des dynamiques de réussite.

Ces pôles de réflexion seront étudiés à travers des éclairages différents prenant notamment la forme de croisements de divers regards : à l'échelle de discours politiques émanant de l'état et de ses institutions ; à l'échelle de professionnels de l'accueil linguistique et social du public EAM et enfin, à l'échelle des EAM eux-mêmes et de leurs mères.

Les questionnements centraux développés dans mon projet s'attacheront donc à envisager les rapports très diversifiés que peuvent entretenir différents acteurs/interlocuteurs (professionnels, EAM et leurs familles, institutions notamment) aux langues en présence à travers des dimensions à la fois sociale, institutionnelle et même parfois politique. En effet :

« la langue constituerait (entre autres fonctions) un instrument de construction et de déconstruction de la réalité (...). Pour bien fonctionner dans son nouvel environnement, le migrant ou le voyageur doit se construire très vite des schémas d'interprétation qui lui permettent d'attribuer un sens et des valeurs aux nouvelles situations auxquelles il doit faire face. » (Moore : 2001 : 15).

A l'échelle d'une famille d'EAM, d'un dispositif socio-éducatif spécifique, d'un corps professionnel, d'une institution et même d'une nation, des schémas interprétatifs situés et dynamiques se manifestent à travers la construction de points de vue, de discours, de pratiques mais aussi de discours sur les pratiques autour des statuts et rôles attribués aux langues dans le processus d'accueil et d'intégration des EAM et de leurs familles sur le territoire de la République. Ces schémas se construisent à titre individuel, selon des expériences, des ressentis, des personnalités etc. mais ils sont aussi à envisager de façon collective, selon la prise en compte dynamique des contextes et situations spécifiques au sein desquels ils prennent forme et évoluent. Cherchant à identifier et à mettre en regard des points de convergence, de divergence et/ou de tension autour de mes questionnements centraux et cherchant à appréhender toute la diversité des points de vue des différents interlocuteurs/acteurs de mon projet, je privilégierai dans mon travail un positionnement épistémologique compréhensif et interprétatif que je présenterai dans la première partie de mon travail (cf. chapitre 3).

Cette première partie (cf. chapitres 1 à 4) me permettra d'exposer la genèse de ma recherche en retraçant en détails l'évolution de mes principaux questionnements, leurs diverses articulations et les ancrages théoriques sous-jacents ayant contribué à leur densification et à leur orientation.

Dans une seconde partie (cf. chapitres 5 à 7), je me proposerai d'analyser la perception et la gestion de la diversité linguistique et culturelle au sein de la société française et plus particulièrement, au sein de son système éducatif. En m'appuyant sur des éléments de synthèse construits dans cette seconde partie, je procéderai ensuite (cf. chapitres 8 et 9) à des interprétations d'observables construits auprès et avec des professionnels de l'accompagnement scolaire et social des EAM. L'enjeu de ces interprétations sera d'interroger la gestion et la potentielle prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des EAM en milieu socio-éducatif élargi. Plusieurs regards croisés autour de la perception et de la gestion de la diversité en lien avec des enjeux de réussite(s) seront proposés notamment à travers l'étude de construction de discours autour de cette articulation. Cela m'amènera, dans une dernière étape (cf. chapitres 10 et 11), à questionner les enjeux de maintien et de transmission de la diversité linguistique et culturelle des EAM dans une optique de réussite. Ce cheminement aboutira à la construction d'un regard critique sur les notions clefs de mon travail et à la tentative d'envisager autrement la diversité et la pluralité des populations en mobilité migratoire en France.

Première partie :
Construction d'un projet de recherche et d'un
positionnement épistémologique

Chapitre 1. Genèse du projet de recherche

Mon projet de recherche s'appuie sur un certain nombre de questionnements quant à la perception et à la gestion, ou non, de la diversité linguistique de familles allophones en processus migratoire, dans le système éducatif français mais aussi, plus largement, dans la société française. De cette thématique de recherche découle la spécificité de mon projet qui prend ancrage dans quatre champs disciplinaires complémentaires : la didactique des langues et des contacts de langues, la sociolinguistique, la sociologie de l'éducation et de la migration et les sciences de l'éducation. C'est principalement à ces quatre pôles de réflexion que j'ai emprunté les notions clefs et la démarche méthodologique sous-jacentes à ma recherche tout en m'inscrivant prioritairement dans le domaine des sciences du langage.

Ma problématique générale s'est élaborée par vagues successives. Mon parcours de formation a donné lieu à l'approfondissement de questionnements mais aussi à des expériences humaines et professionnelles ayant largement affecté la temporalité de mon travail. Étudiante puis jeune chercheure, j'étais parfois aussi stagiaire ou professionnelle au sein des environnements dans lesquels j'ai soulevé les principaux questionnements sous-tendant ma problématique. Les échanges construits avec mes interlocuteurs, qui constituent la base de mon travail d'analyse, se trouvent donc en partie influencés par la constitution progressive d'un environnement de recherche ainsi que par la rencontre par étapes de différents interlocuteurs (le corps enseignant tout d'abord, les EAM constituant leurs classes, puis divers professionnels du champ socio-éducatif ainsi que les jeunes fréquentant les dispositifs péri-scolaires et, enfin, certaines mères d'EAM).

Mon statut de jeune chercheure s'est donc en partie construit en écho à des questionnements soulevés par mes expériences en tant que professionnelle et/ou stagiaire dans le champ de l'accueil linguistique et social des EAM sur les temps scolaires et péri-scolaires de la ville de Tours. Au fur et à mesure que mon parcours professionnel et de formation évoluait, des questionnements émergeaient, la nécessité de m'appuyer sur des références théoriques diversifiées s'est donc faite ressentir afin de construire et orienter ma problématique de recherche. C'est pourquoi il m'apparaît nécessaire d'explicitier la genèse de mon projet en

décrivant comment se sont articulées d'une part, mes expériences professionnelles et formatives et, d'autre part, la construction d'un ancrage théorique en conséquence.

De cette mise en regard se dégagent trois étapes de réflexion à la base de l'étayage progressif de mes références et des orientations de ma recherche. J'identifie une première étape de découverte et d'approfondissement du domaine des sciences du langage à travers la rédaction de mon DEA (Belondo : 2004) et la construction de mon projet de thèse qui, initialement, soulevait des questionnements d'ordre principalement didactique et sociolinguistique. Très rapidement, s'y sont greffées des réflexions d'ordre plus macro-social au fur et à mesure que ma problématique générale se densifiait et, en réaction à la construction de mes observables. La seconde étape de la construction de mon ancrage théorique a donc consisté en l'élargissement des perspectives dans lesquelles j'avais initialement inscrits mes questionnements vers la prise en compte du contexte social et politique plus global de la France en tant qu'Etat et République. Je me suis alors appuyée sur des travaux en sociolinguistique mais aussi en sociologie de l'intégration et de la migration. Enfin, mon projet s'est en dernier lieu orienté vers un travail de recherche autour de la question des enjeux de maintien et de transmission de la diversité linguistique et culturelle au sein de familles d'EAM. Mes références se sont alors élargies à des travaux traitant du contexte des politiques linguistiques et éducatives fortement en mouvement ces deux dernières décennies en France. C'est en complétant mes lectures préalables avec des ouvrages en sciences de l'éducation, relatifs notamment à la scolarisation des enfants migrants et à la notion de transmission, que s'est dessiné le dernier axe de ma thèse. J'exposerai donc plus en détails ci-après la genèse de ces trois étapes primordiales.

1.1. De la didactique des langues à la sociolinguistique

Mes réflexions premières soulevaient, dans le cadre de mon DEA (Belondo : 2004), la question de la perception et de la gestion de répertoires verbaux plurilingues de jeunes EAM scolarisés dans une école élémentaire de la ville de Tours. Dans le cadre de la rédaction de mon mémoire, j'ai accompagné une institutrice directrice d'établissement (Madame F.) en cours de rattrapage intégré (désormais CRI)³ pendant toute une année scolaire. J'ai partagé le quotidien de deux groupes de jeunes EAM que suivait Madame F., pendant plusieurs mois.

³ Les dispositifs seront présentés en détail ultérieurement (cf. chapitre 6).

J'ai alors principalement procédé à des observations et secondait Madame F. dans certaines tâches (voir Belondo 2004 et 2005). Afin de construire des observables avec les enfants, je me suis à plusieurs reprises substituée à Madame F. dans le but de proposer des activités réalisées avec eux au moyen de supports déclencheurs d'échanges amenant à verbaliser autour des langues : celles des enfants, celle(s) de l'école, celle(s) du pays d'accueil. Cette toute première étape de mon projet de recherche m'a confrontée à la question des contacts de langues à l'école française mais aussi, et surtout, à la gestion de ces dernières : quelles places les enseignants et leurs élèves accordaient-ils aux langues familiales des EAM à l'école ? Pourquoi et comment ces choix en termes de prise en compte, ou non, de pratiques langagières plurielles, se faisaient-ils ? C'est dans la littérature relative à la didactique des langues et des plurilinguismes que j'ai cherché des premiers éléments de réponse. Les écrits de Véronique Castellotti (2001a et b, 2002); de Véronique Castellotti et Danielle Moore (1999, 2001, 2002), ou de Nathalie Auger (2005), m'ont amenée à situer ces questionnements d'ordre didactique dans une perspective sociolinguistique (Dabène : 1994 ; Moreau : 1997 ; Vermès et Boutet : 1987) en interrogeant les statuts, rôles et fonctions attribuées aux langues en présence dans le cadre de l'accueil de jeunes allophones au sein du système éducatif français. La question des transmissions linguistiques familiales est, de manière générale, très fréquemment envisagée à travers l'établissement de liens de cause/conséquence entre ces pratiques et la notion générique de handicap, qu'il soit linguistique et/ou socio-culturel et/ou socio-économique (Bernstein : 1975 ; Bourdieu et Passeron : 1964, 1970). De façon complémentaire aux travaux déjà cités sur la place des langues familiales - dites souvent maternelles - à l'école, les points de vue développés par Christine Deprez (1999, 2008) et Fabienne Leconte (1997, 2000, 2001, 2005) m'ont interpellée dans le sens où ils proposaient une alternative aux études de référence sur les langues de la migration à l'école. Ces auteures ont proposé un regard renouvelé en se concentrant sur la dynamique des pratiques langagières et leurs enjeux. Christine Deprez écrit ainsi au début de son ouvrage que :

« Les enfants dont il sera question ici n'ont qu'un point commun: ils vivent en France et ils parlent, en plus du français, une autre langue qu'ils ont apprises dans leur famille. » (Deprez : 1994 : 13).

L'auteur prend ici le contre-pied des très nombreuses études se focalisant sur le milieu socio-économique et/ou socio-culturel des familles migrantes envisagés comme problématiques. En outre, Louise Dabène, dans sa présentation de l'ouvrage de Fabienne Leconte, explicite comment le point de vue et le travail de recherche novateur de l'auteure permet :

« d'avancer dans la connaissance des différentes communautés et, plus généralement, de faire progresser la réflexion sur les situations de contacts culturels et linguistiques. La mise en lumière de la spécificité des attitudes et des pratiques langagières développées dans ces situations a permis, par exemple, de faire justice à certaines notions éculées comme celle de handicap, souvent hâtivement employée dans les considérations portant sur les enfants d'origine non francophone (...) » (Dabène In: Leconte :1997: 5).

Ces premiers jalons se trouvent largement étoffés dans ma thèse. Fortement inspirée par ces positionnements, la thématique des transmissions familiales et la remise en question de leur association récurrente avec la notion de handicap socio-culturel occuperont une part conséquente de mon travail (cf. parties III et IV). De manière générale, la principale visée de ce travail de thèse consistera d'ailleurs en la proposition d'un certain nombre d'éléments de réflexion permettant de remettre en cause et de repenser dans la pluralité les notions de plurilinguisme et de réussite pour les populations migrantes en France. L'articulation de ces deux thématiques centrales résulte, en grande partie, d'une seconde expérience professionnelle et de formation marquante, s'étalant sur une durée de trois ans, dont je vais à présent décrire les grandes caractéristiques.

1.2. Langues et diversité : des échanges et des points de vue contrastés

A la suite de la rédaction de mon DEA, je me suis inscrite en Master Professionnel 2^{ème} année à l'université François-Rabelais de Tours, dans le cadre duquel j'ai effectué deux stages : un stage au sein du service Education Jeunesse de la mairie de Tours ainsi qu'un stage en milieu associatif, dans une association (association VXX) mettant en place de l'aide aux devoirs dans le quartier des Rives-du-Cher (proche du quartier du Sanitas). J'ai aussi évolué dans deux structures complémentaires d'aide aux devoirs dans le quartier des Fontaines, l'une mise en place par du personnel issu de l'Education nationale, l'autre par des bénévoles et des salariés non issus de l'Education nationale (Belondo : 2005). Ces trois quartiers - le Sanitas, les Rives-du-Cher et les Fontaines - sont les lieux privilégiés de mise en œuvre de ce type de dispositifs à Tours et accueillent une grande partie des migrants installés dans cette ville.

Ces choix de lieux de stage devaient me permettre d'étoffer les questionnements soulevés dans mon DEA en plaçant la question de la perception et de la gestion des répertoires plurilingues de jeunes EAM non plus uniquement en contexte scolaire mais aussi dans le champ socio-éducatif élargi, c'est-à-dire, sur les temps scolaires et péri-scolaires. Un autre

enjeu résidait en l'approfondissement d'un questionnement plus précis quant à la part accordée aux pratiques langagières familiales par les différents acteurs prenant en charge l'accueil linguistique et social des EAM. J'ai souhaité, dans un premier temps, croiser plusieurs regards : celui d'enseignants, de professionnels, de bénévoles du champ socio-éducatif mais aussi de décideurs de la mairie de Tours. Cela a été rendu possible par la décision de la mairie de m'employer, à la suite de mon stage, en tant qu'intervenante auprès des familles migrantes à temps partiel dans le quartier du Sanitas. L'action entreprise consistait, selon la fiche de poste éditée par la Caisse des Ecoles et le service Contrat de Ville de la mairie pour l'année 2005/2006, en un « accompagnement spécifique d'enfants, d'adolescents, ainsi que de leurs familles, en situation de nouveaux arrivants ou de publics ne maîtrisant pas, ou peu, la langue française » notamment par le biais « d'inscription des parents dans une démarche d'alphabétisation, reconnaissance et valorisation de leur culture, création ou consolidation du lien école/familles » ainsi que de tenter de « mettre en pratique des méthodes valorisant les atouts des enfants suivis (apprentissage du bilinguisme...) », sans autre précision. Plus concrètement, j'ai dû établir un état des lieux des dispositifs existants en terme d'accueil scolaire et péri-scolaire des EAM mais aussi, des formations en français langue étrangère et français langue seconde pour leurs parents dans les quartiers concernés. Par ailleurs, l'une de mes tâches devait prendre la forme d'un travail de médiation linguistique auprès des parents migrants dans leur accompagnement de la scolarité de leur(s) enfant(s). Cette mission très motivante n'a été malheureusement que peu suivie d'effet, faute de moyen et de temps, la hiérarchisation d'un certain nombre d'autres priorités n'ayant pas permis un développement plus approfondi à l'époque. L'occupation de ce poste a marqué un tournant décisif dans l'évolution de ma recherche, dans le sens où il s'inscrivait dans un contexte de changements et d'innovations importants en termes de politique éducative et linguistique, à la fois au sein de la municipalité de Tours mais aussi au niveau national.

En effet, mon poste d'intervenante auprès des familles migrantes a été créé dans le cadre de la mise en place d'une équipe de Réussite Educative à Tours. Emanant du ministère de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion Sociale (promulgation de la loi du 18 janvier 2005), le plan de Cohésion Sociale, ou plan Borloo (cf. annexes pages 214-226), se décline en vingt programmes classés selon trois principaux piliers : l'emploi, le logement et l'égalité des chances. L'axe intitulé « l'égalité des chances entre les enfants et les adolescents » du troisième pilier comprenant le programme 15, « Accompagner les enfants en fragilité », part du constat qu'un certain type de public évoluant au sein de « quartiers défavorisés cumulant

les handicaps : environnement dégradé, taux de chômage plus élevé, familles particulièrement touchées par les " accidents de la vie " », pourrait bénéficier de nouveaux dispositifs dit de soutien. Il a donc été préconisé de créer sept-cent cinquante équipes de Réussite Educative pour « accompagner les enfants en fragilité ». La ville de Tours s'est portée candidate pour le quartier du Sanitas. Après avoir rempli un cahier des charges prenant en compte de nombreux indicateurs d'ordre socio-économique et socio-culturel ainsi que la présence de structures socio-éducatives, le quartier a été jugé propice à la mise en place d'une équipe de Réussite Educative. Situé en zone urbaine sensible (ZUS) - à l'époque zone d'éducation prioritaire (ZEP) - et comportant un réseau solidarité école (RSE), le quartier accueille sur son territoire quatre écoles primaires et un collège anciennement situés en ZEP ainsi que trois écoles supplémentaires faisant partie du RSE. Par ailleurs ce quartier, proche d'un centre d'accueil de demandeurs d'asile, est le lieu de résidence d'une grande partie des familles en mobilité migratoire et nouvellement arrivées dans la ville de Tours. Historiquement, le quartier du Sanitas est un quartier populaire et ouvrier ayant accueilli des vagues successives d'immigration dans divers centres d'hébergement. Ce quartier était éligible en tant que « quartier défavorisé cumulant les handicaps », des moyens ont donc été mis en place pour « soutenir » environ deux-cent enfants.

Tout au long de cette riche expérience de mise en place d'une équipe de Réussite Educative, j'ai réalisé des entretiens avec des professionnels participant activement à cette initiative. Mes interlocuteurs étaient issus de champs divers : des instituteurs (3) et enseignants du secondaire (1) ainsi que des directeurs d'établissement scolaire (4). J'ai aussi beaucoup évolué auprès d'employés du tissu social (4) : une assistante-sociale, des accompagnateurs de famille demandeuses d'asile, une coordinatrice d'actions sociales à destination des familles migrantes, une coordinatrice des actions sociales et culturelles mises en place au sein des centres socioculturels et de loisir, des bénévoles (4), des salariés (2), l'animateur principal et le président d'une association mettant en place un dispositif péri-scolaire. A ces rencontres de professionnels s'ajoutent celles avec les différents décideurs et principaux financeurs émanant de la mairie de Tours (4) et dépendant des services Education Jeunesse et Contrat de Ville de la municipalité. Enfin, parallèlement, durant cette même période, j'ai partagé le quotidien d'une enseignante de CRI (désignée par la lettre A.) pendant deux années⁴. Par la suite, après

⁴Les modalités de ma collaboration avec A. étaient approximativement les mêmes que celles établies avec Madame F : de la participation observante à long terme. Quelques séances m'ont été réservées pour la présentation de mes supports personnels. Ces séances ont donné lieu à des enregistrements audio sur lesquels je m'appuierai dans la suite de mon travail.

la fin de mon contrat, j'ai continué à garder des contacts avec certaines personnes rencontrées et j'ai élargi mes collaborations en effectuant des observations et quelques interventions ponctuelles dans des cours de CRI dispensés par Monsieur B. à deux groupes d'adolescents scolarisés dans un collège du même quartier (toujours selon les mêmes modalités décrites précédemment). C'est dans cet environnement et ce contexte très spécifiques que j'ai débuté mon travail de thèse et que mon ancrage théorique s'est significativement étoffé.

La mise en place d'un travail collectif au sein d'une équipe pluridisciplinaire - comme l'indique clairement la dénomination équipe de Réussite Educative - implique l'investissement de professionnels d'horizons divers dans un projet *a priori* partagé, selon une dynamique avant tout territoriale. En effet, sur un territoire délimité, les acteurs de l'accueil social et linguistique des enfants dits défavorisés, et/ou en difficultés - dont les EAM souvent identifiés comme tels - sont amenés à travailler ensemble, à définir les modalités de mise en œuvre de ce projet. A travers un travail collaboratif, ces professionnels identifient un public bénéficiaire, ses besoins et dégagent des objectifs de travail. Ce fonctionnement en équipe implique la confrontation de points de vue divers : selon leur appartenance à un champ professionnel donné, les intervenants ne s'approprient pas les missions et les objectifs communs de la même façon. J'ai ainsi identifié un certain nombre de tensions dans leurs discours et leurs pratiques qui m'amèneront à ré-interroger les enjeux mêmes de cette initiative. Que recouvrirait « la » Réussite Educative ? Quelle place accorde-t-on à la diversité dans la dimension éducative du projet ? Que signifierait réussir : *selon* qui et *pour* qui ? Ces thématiques n'ont pas trouvé la même résonance dans les discours des professionnels que j'ai côtoyés et m'ont poussée vers le développement de réflexions plus approfondies.

De nouveaux questionnements de fond se sont alors posés : à l'échelle de l'école mais aussi, plus largement, des institutions à l'initiative de ce projet. Il ne s'agit plus d'envisager la perception et la gestion du plurilinguisme dans quelques classes d'une école de quartier mais de comprendre comment est envisagée la diversité au sein de l'institution que représente l'école (ainsi que dans tous les dispositifs annexes dans son prolongement). Or, s'interroger sur la façon dont est perçue et gérée la diversité, et plus précisément la diversité linguistique et culturelle à l'école, implique de se questionner, de façon élargie, sur la notion même de diversité en regard de celle d'unité au sein de la République dans son ensemble. Une nouvelle vague de lectures a alors nourri cet axe de recherche. Des chercheurs en sciences du langage tels Daniel Baggioni (1997), Anthony Lodge (1997) ou Jean-Marie Klinkenberg (2001 rééd. 2003) m'ont apporté de nouveaux éclairages me permettant d'analyser les liens étroits et

profonds entretenus entre langue et unité au sein de la République et de ses institutions. Dans une optique sociolinguistique, les perspectives dans lesquelles ces auteurs envisagent les rapports entre langue française et diversité linguistique ne se limitent pas à la description de faits historiques et linguistiques. C'est à travers les pratiques langagières des locuteurs, et plus exactement, à travers les rôles et fonctions attribués à la langue française et aux langues en contact, qu'ils abordent le phénomène dynamique de construction de l'Etat Nation français autour d'un peuple unifié, en partie par un idéal monolingue. Ces éléments à portée idéologique, déterminant en grande partie des choix politiques concrets, m'amèneront, dans un second temps, à questionner les modalités d'accueil et d'intégration sociale et linguistique des populations en mobilité migratoire au sein de cette unité nationale, et plus précisément de son système socio-éducatif.

L'appropriation et la mise en œuvre concrète de cette mission par des professionnels de champs divers a parfois amené à la construction de points de vue contrastés s'appuyant, dans certaines situations, sur des logiques professionnelles à la limite de la contradiction. Comment interpréter ces points de convergence et/ou de divergence quant à la perception et à la possible prise en compte de la diversité des populations migrantes au sein du champ socio-éducatif ? C'est vers des écrits variés, mais complémentaires, que je me suis tournée pour nourrir mes tentatives de réponse aux questions suivantes : Qu'est-ce qu'accueillir un EAM ? Quelles sont les missions de l'école et du système socio-éducatif dans son ensemble ? Quel(s) rôle(s) potentiel(s) et quel(s) statut(s) sont accordé(s) aux langues en présence dans une optique d'accueil social et linguistique des EAM et de leur famille en France ?

La lecture d'écrits en sociologie de la migration et de l'intégration (Costa-Lascoux : 2006 ; Schnapper : 2000a et b, 2007 ; Rea et Tripier : 2003) me permettra de m'inscrire dans une démarche privilégiant une approche dynamique et synchronique du processus d'accueil et d'intégration des EAM et de leur famille. Dans le prolongement de ces travaux, je développerai mes propres analyses sur la prise en compte, ou non, de la diversité des migrants à l'école et au sein de la société française en m'appuyant sur la construction d'un point de vue critique concernant à la fois le respect mais aussi la pertinence du maintien des valeurs d'égalitarisme et d'unité du système démocratique de la République française dans notre société actuelle. Par ailleurs, je confronterai ces éléments avec une analyse critique des dispositifs d'accueil scolaires et péri-scolaires des EAM (Auger : 2010a ; Huver et Goï : 2010) dont ressort une tendance assez nette associant les élèves EAM à la catégorie générique d'enfants en difficulté. Ce constat n'a en soi rien de surprenant si l'on se place du seul point

de vue de la maîtrise de la langue de l'école. Cependant, il apparaît que dans un nombre important d'ouvrages de sociologie de la migration et de sciences de l'éducation d'une part et, de textes de cadrage⁵ d'autre part, l'étude du processus d'intégration scolaire de la population migrante en France est très majoritairement amalgamée à l'étude de son intégration sociale plus largement. De ce fait, les recherches ayant trait à la scolarisation des EAM reposent bien souvent sur la prise en compte de dimensions sociales et/ou socio-économiques (Boudon : 1973, 1977 rééd. 2009) envisagées comme négatives et/ou handicapantes pour l'avenir scolaire et social des enfants. Par ailleurs, si des dimensions linguistiques sont aussi considérées, elles s'appuient alors très fréquemment sur une logique déterministe (cf. rapport Benisti : 2004 notamment) associant pratiques plurilingues familiales et pratique à risques dans le sens où elles freineraient un processus d'intégration optimal. De ces constats, un troisième et dernier axe de recherche s'est alors profilé dans le but de questionner l'établissement de liens entre diversité et difficultés mais aussi entre construction de parcours de réussite d'EAM et pratiques de transmission et/ou de maintien de pratiques langagières familiales.

1.3. De la lutte contre l'inégalité des chances vers la réussite pour tous ?

C'est de la confrontation de mon analyse de textes de cadrage (MENESR : 1970, 1973, 1986, 1996, 2002, 2006), de rapports officiels traitant de la diversité linguistique et culturelle (rapports Berque : 1985 ; Moisan et Simon : 1997 ; Poignant : 1998 ; Cerquiglini : 1999 ; Stasi : 2003 ; Thélot : 2005 ; Wieviorka : 2008) avec des ouvrages en didactique des langues, en sociolinguistique, en sociologie de la migration et de l'intégration qu'est née ma volonté de problématiser autrement la question de la perception et de la gestion de la diversité des migrants. En prenant appui sur ces regards croisés, je chercherai, dans la continuité des travaux évoqués, à remettre en question les thèses récurrentes - souvent très négatives et

⁵J'entends par texte de cadrage tout document de référence permettant de définir un cadre, des principes et modalités de mise en œuvre mais aussi, tout écrit qui apporte une légitimité et qui institutionnalise un dispositif et/ou un projet. Dans le champ socio-éducatif, il s'agit donc principalement de Bulletins Officiels (BO), d'Instructions Officielles et de rapports de divers ministères etc.

déterministes - qui réduisent le champ d'étude sur la diversité des populations migrantes à l'établissement de liens de cause/conséquence entre diversité et différence mais aussi et surtout, entre différence(s) et difficulté(s) (et/ou problèmes). Il est à noter que si cette articulation entre diversité/différence et situations problématiques est rendue particulièrement visible dans des débats autour de l'intégration des populations en processus migratoire - et notamment à travers la question de l'intégration linguistique et scolaire des EAM - il en va tout autrement lorsque la question de la diversité des langues est soulevée de façon plus générale. En effet, l'analyse de textes de référence devant assurer la promotion de la diversité des langues (Conseil de l'Europe : 2001, 2004, 2007, 2008 ; Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche⁶ : 2006, 2007) m'amènera à interroger l'idéologie de l'unité dans la diversité et à remettre en question les notions mêmes de diversité/pluralité/hétérogénéité (Junter et Sénac-Slawinski : 2010 ; Castellotti : 2009b ; Castellotti et Moore : 2008, Auger : 2010a). De ce travail d'analyse résulte le constat de l'existence d'un plurilinguisme à deux vitesses : certaines formes de plurilinguisme sont promues et valorisées de manière explicite et visible alors que d'autres formes de plurilinguisme - dont celles maintenues et/ou transmises au sein des familles d'EAM notamment - sont, au contraire, considérées comme des pratiques à risque, voire même handicapantes, pour l'avenir scolaire et social de ses locuteurs. Comment interpréter ces décalages ? Afin de soulever ce questionnement central, il me faudra élargir une fois encore mes perspectives de recherche et me situer non plus seulement du point de vue des institutions et des professionnels mais aussi, de celui des EAM et de leurs familles.

Tout au long de l'élaboration de mon projet de thèse, l'environnement général de mon travail a été investi par de nombreux interlocuteurs se diversifiant au fil du temps. Il se trouve à la croisée de plusieurs champs mettant côte à côte, d'une part, des intervenant/es évoluant dans des institutions diverses (issus de l'Education nationale, de différents services municipaux, du secteur social et éducatif ou encore, du tissu associatif) et, d'autre part, des familles plurilingues en mobilité migratoire⁷. La dernière étape majeure de ma recherche résidera donc en ma volonté de mettre en regard les points de vue des professionnels et des bénéficiaires des

⁶ Désormais MENESR.

⁷ J'ai réalisé des entretiens auprès de mères (6) de jeunes allophones participant à divers dispositifs péri-scolaires et/ou scolaires des quartiers des Sanitas et des Rives-du-Cher. Quant aux groupes de jeunes, ils étaient en moyenne composés de 5 enfants âgés, pour les plus jeunes de 6 à 9 ans et, pour les collégiens de 11 à 14 ans.

initiatives mises en place dans le cadre de l'accueil social et linguistique des EAM et de leurs familles. Je soulèverai un questionnement synthétique à la croisée de mes réflexions construites jusqu'à alors : quelle part mes interlocuteurs accordent-ils, respectivement, à la diversité, et plus particulièrement à la diversité linguistique, dans la construction d'un parcours de réussite pour les EAM ?

L'interprétation des éléments de réponses contrastés de mes interlocuteurs à cette interrogation me poussera à construire une analyse de la notion de réussite dans les situations concernées. Je ne peux en effet que constater que la thématique de la réussite, dès qu'elle est mise en lien avec le public EAM, s'oriente de façon très significative soit vers la notion de handicap - notamment socio-culturel -, soit vers la thématique de la lutte contre les inégalités de chance et de façon corrélée, vers la notion d'échec. C'est en effet cette notion qui, en creux et de façon très récurrente, ponctue à la fois les discours de nombreux professionnels, de façon plus ou moins explicite et assumée, et les ouvrages et textes de cadrage traitant de la scolarisation des EAM (rapport Moisan et Simon : 1997 ; rapport Thélot : 2004 ; Plan de Cohésion sociale : 2005). Par ailleurs, il en va tout autrement dans les discours plus optimistes et ambitieux des EAM et de leurs mères, comme je le développerai dans la dernière partie de ma thèse. De ces premiers contrastes est née une volonté d'interroger l'existence potentielle de liens établis entre les notions de réussite et de handicap mais aussi entre celle de réussite et de diversité : pourquoi et comment la réussite apparaîtrait-elle plus ou moins probable et atteignable selon mes interlocuteurs et les textes de cadrage ? Que recouvrirait-elle, pour qui ? Rappelons que l'une des particularités de mon travail de recherche consiste en ma volonté de croiser des points de vue diversifiés autour de ces thématiques centrales de la diversité et de la réussite. La seconde spécificité qui caractérise mon projet réside en son inscription dans un contexte d'évolutions majeures des politiques éducatives et linguistiques nationales qui se tournent vers de nouveaux objectifs. Ainsi, la question de la réussite de tous les élèves devant jouir, sans distinction aucune, d'une même égalité de chance face à la réussite, se pose dans le cadre d'une redéfinition des visées du système socio-éducatif français. Ce dernier se donne aujourd'hui pour mission des enjeux d'ambition et d'excellence pour tous, auprès, notamment, de publics bénéficiaires qualifiés comme en difficultés - dont les EAM. Les débats actuels qui préoccupent tous les acteurs, politiques et professionnels, du champ socio-éducatif élargi se concentrent sur ce que serait la réussite mais aussi, sur comment la dépasser afin de viser l'ambition et l'excellence notamment. D'autre part, la lutte contre l'échec scolaire semble constituer une priorité nationale fréquemment réaffirmée dans d'innombrables

discours politiques mais aussi dans les discours de mes nombreux interlocuteurs enseignants, acteurs sociaux, bénévoles etc. Se pose alors la question des moyens à mettre en œuvre par le système socio-éducatif, et la société plus globalement, pour rendre la réussite atteignable par tous les enfants et plus particulièrement, par ceux jugés les plus défavorisés et/ou en difficultés : parmi eux, les EAM souvent identifiés comme tels. Je chercherai donc à comprendre comment les points de vue différenciés de mes divers interlocuteurs quant à la potentielle réussite des EAM se construisent, cette dernière pouvant osciller entre d'ambitieux enjeux de réussite, voire d'excellence, et une difficile lutte contre l'échec. De façon complémentaire, m'interroger sur la façon dont mes interlocuteurs envisagent la notion de réussite pour les EAM et leurs familles impliquera certes, une réflexion en profondeur sur les moyens à mettre en œuvre pour l'atteindre mais aussi, à rebours, une réflexion complémentaire sur les facteurs la freinant. La lecture d'ouvrages critiques sur les transmissions familiales au sein des familles en processus migratoire (Tupin : 1996, 2004 ; Charlot : 1997 ; Lorcerie : 1998 ; Brinbaum et Kieffer : 2005, 2007 ; Goï : 2008b) mais aussi sur la thèse de la reproduction sociale (Boudon : 1973 ; Santelli : 2001 ; Filhon : 2009) contribuent à étoffer ma réflexion et me pousseront à repenser l'articulation entre unité et égalité et, de façon complémentaire, entre réussite et diversité (Lahire : 1998, 2008 ; Duru-Bellat et Van-Zanten : 1999, 2002 : 2nd éd. ; Dubet et Duru-Bellat : 2000 ; Stéphane Beaud : 2002 ; Goï : 2005, 2008b).

Dans la dernière étape de mon cheminement de recherche, je questionnerai donc, d'une part, le caractère plus ou moins contradictoire et paradoxal de vouloir dans un même temps, promouvoir la diversité tout en prônant l'unité comme valeur et principe sur lesquels serait fondé l'équilibre même de la République. D'autre part, je ne pourrai que m'interroger sur les possibles enjeux et/ou intérêts que pourraient représenter le maintien et la transmission de la diversité culturelle et linguistique au sein des familles d'EAM dans cette optique.

Ainsi, les trois étapes majeures et les questionnements successifs que je viens de présenter constituent-ils le titre même de ma thèse : *Diversité et pluralité linguistique d'enfants allophones en mobilité : réussir avec, malgré ou sans les langues ?* Elles m'amèneront à l'aboutissement de mon projet, c'est-à-dire à tenter de proposer un regard renouvelé sur la prise en compte de la pluralité linguistique et culturelle des EAM dans l'optique de leur inscription dans des processus de réussites diversifiées.

A travers une présentation de l'histoire de ma recherche, je propose, dans un premier temps, de dresser un panorama général de mon ancrage théorique. Ce premier jalon m'est

indispensable pour expliciter ultérieurement comment, de façon complémentaire, il m'amène à mobiliser des notions centrales - la notion de contexte et de représentation sociale notamment – et comment il est déterminant dans le choix de mon orientation épistémologique.

De part sa construction et ses orientations, mon projet soulève la question de la perception et de la gestion de la diversité des langues - notamment celles de la migration – dans des environnements spécifiques : l'école, le milieu associatif, des familles migrantes, le tissu social etc. Face à une telle diversité d'interlocuteurs, de contextes, de discours et de pratiques, mais aussi face au dynamisme de mes interrogations se complétant et s'étoffant dans le temps, il m'apparaît nécessaire d'organiser la suite de mes réflexions en trois chapitres me permettant de poser successivement les questions suivantes :

- Dans quel environnement général s'est construit mon projet de recherche ?
- Quel positionnement épistémologique sous-jacent oriente à la fois mes choix en termes de construction d'observables mais aussi leurs interprétations et leurs visées ?
- Quels supports ai-je privilégié pour construire les observables permettant de constituer et d'alimenter ma problématique générale ?

Après avoir présenté, au préalable, mes références théoriques puis, l'environnement global de construction de mes observables, j'exposerai l'aboutissement de ce cheminement vers une orientation épistémologique et des choix méthodologiques en adéquation avec les caractéristiques de ma recherche.

Chapitre 2. Construction de l'environnement général de la recherche : le système socio-éducatif en France

Ma problématique générale m'a amenée à soulever un certain nombre de questionnements. Au sein du processus d'intégration des EAM et de leurs familles à la société du pays d'accueil, le(s) langue(s) familiale(s) des EAM est/sont instantanément confrontée(s) à la langue du pays d'accueil : quel accueil social et linguistique est proposé au public EAM dans la ville de Tours ? Existe-il des actions en direction de ce public, en quoi consistent-elles ? Quelle prise en compte des contacts de langues en présence est observée ? Comment les analyser et comment faire le lien entre les différents lieux ressources fréquentés ? etc. Afin de traiter de façon transversale ces différentes dimensions de mon projet, j'ai choisi de les développer dans l'environnement des dispositifs de scolarisation et de l'accompagnement à la scolarité. En effet, le système éducatif français ne se résume pas à la mise en place de dispositifs scolaires mais se complète par des initiatives sur les temps péri- et extra-scolaires. Ainsi, tout au long de mon travail, je parlerai donc en ce sens de système éducatif élargi ou de l'environnement socio-éducatif.

J'ai choisi d'étendre mon environnement de recherche initial aux dispositifs d'aide aux devoirs pour deux raisons majeures : parce qu'ils sont considérés comme faisant partie d'un véritable *continuum* avec l'école et en constituent un prolongement dans les discours officiels comme dans ceux des acteurs, et parce qu'il émanait de façon très explicite des discours du personnel enseignant et de la municipalité de Tours que les parents des élèves allophones se voyaient systématiquement proposer une inscription de leur(s) enfant(s) au sein de ces activités après la classe. Ainsi, lorsque j'exposais mon désir de pouvoir rencontrer de jeunes allophones, m'a-t-on fortement conseillé de participer aux activités d'aide aux devoirs. J'ai donc fréquenté pendant plusieurs années trois quartiers populaires de la ville de Tours - les Rives-du-Cher, le Sanitas et les Fontaines - qui ont une forte tradition d'accueil des populations migrantes du fait de la présence de nombreux habitats dépendant de bailleurs sociaux (de l'office HLM notamment). De nombreuses familles migrantes ayant établi résidence depuis plusieurs décennies dans des logements sociaux, une certaine dynamique

s'est développée au niveau associatif avec et/ou à destination des familles allophones en mobilité. Les associations d'aide aux devoirs représentent donc des lieux de vie centraux dans ces quartiers et des espaces privilégiés pour y rencontrer leurs habitants.

Ainsi, au tout début de ma recherche, j'ai évolué dans les locaux de l'école élémentaire A.G du quartier des Rives-du-Cher où se situe un centre d'hébergement de demandeurs d'asile. De nombreux jeunes allophones y étaient scolarisés. J'ai ensuite fréquenté pendant plusieurs années les dispositifs scolaires du quartier du Sanitas. De façon parallèle et complémentaire, je me rendais fréquemment dans les quartiers des Rives-du-Cher et des Fontaines afin d'y rencontrer les différents professionnels de l'accompagnement à la scolarité et les EAM eux-mêmes. Les EAM scolarisés dans les établissements des Rives-du-Cher ou du Sanitas s'inscrivaient dans les dispositifs péri-scolaires des trois quartiers réunis selon leur adresse et les disponibilités de chaque établissement et/ou association.

2.1. Les dispositifs d'accueil des EAM

Tout au long de mon travail de recherche, j'ai rencontré de nombreux interlocuteurs (professionnels, bénévoles, enfants et mères) dans des environnements situés, parfois porteurs de poids symboliques : celui de la tradition, celui des institutions notamment. Il est primordial de les prendre en compte et de tenter de les appréhender en détail. Je ferai donc un rappel des informations centrales définissant les différents environnements au sein desquels j'ai évolué. Pour ce faire, je m'appuierai avant tout sur des textes de cadrage clefs et des textes officiels fixant les diverses modalités de mise en place des dispositifs principaux. Je souhaite donc présenter une synthèse sous la forme d'un état des lieux des différents dispositifs scolaires et d'accompagnement à la scolarité mis en place dans la ville de Tours en me focalisant dans un premier temps, de façon plus descriptive qu'analytique, sur leurs objectifs annoncés. Dans une partie ultérieure de mon travail (cf. partie II), je m'appliquerai à développer une interprétation plus approfondie et plus large de la perception et de la gestion des langues au sein du système éducatif français et de la société qui l'englobe.

Cet état des lieux a été réalisé à travers une collaboration active auprès des services Education Jeunesse et Contrat de Ville de la mairie de Tours mais aussi en lien avec les initiatives émanant du tissu associatif.

2.1.1. Sur le temps scolaire : la scolarisation des enfants migrants

L'organisation de l'accueil linguistique du public EAM s'opère en deux temps à travers, comme je l'ai déjà mentionné, un système socio-éducatif élargi : sur les temps scolaires et sur les temps péri- et extra-scolaires. Sur les temps scolaires, il a existé au cours des dernières décennies quatre principales circulaires de l'Education nationale dans lesquelles est décrit et, en partie prescrit, l'accueil des EAM à l'école élémentaire et au collège (1970, 1973, 1986, 2002)⁸. Mes observations et collaborations auprès des EAM en milieu scolaire se sont toujours déroulées dans le cadre de structures spécifiques d'accueil d'enfants nouveaux arrivants ou en mobilité régies par ces circulaires. La circulaire n°70-37 du 13 janvier 1970 (cf. annexes pp. 245-248) intitulé « Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers » introduit la création de classe d'initiation et de cours de rattrapage intégré : « la classe d'initiation instituée pour l'année scolaire entière » se présente sous la forme d'un enseignement adapté en français pour une durée maximale d'une année scolaire et « le cours de rattrapage intégré, valable surtout pour les plus jeunes enfants, qui consiste à placer les étrangers dans les mêmes classes que leurs camarades français et à ne les regrouper dans l'horaire hebdomadaire normal que pour sept à huit heures d'enseignement de la langue ». Les enfants intégrés dans des classes ordinaires sont donc rassemblés pour suivre des cours de soutien en langue française. Notons que « dans tous les cas, l'enseignement de la langue sera dispensé selon les méthodes élaborées pour le français langue étrangère, par le Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation françaises à l'étranger (BELC) ou par le Centre de recherches et d'études pour la diffusion du français (CREDIF). ». La circulaire du 25 septembre 1973 reprend les mêmes grandes lignes, il s'agit d'intégrer de façon rapide dans le système scolaire ordinaire le public enfant migrant en évitant tout sentiment d'exclusion du groupe classe afin de respecter au mieux le principe républicain d'égalité des chances pour tous. Il y est stipulé que les « classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers » sont « destinées à assurer une maîtrise rapide du français aux enfants venus dans le cadre du regroupement familial ». En 1976, la création des CEFISEM, Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants Migrants, apporte de nouveaux outils aux professionnels en contact avec ce public. La création des Enseignements des Langues et Cultures d'Origines (désormais ELCO) l'année précédente, dont les enjeux seront interrogés

⁸Je procéderai à une analyse plus critique et approfondie de ces textes dans la deuxième partie de mon travail.

infra (cf. chapitre 6.3), semble montrer une certaine volonté de maintien de la diversité linguistique et culturelle des enfants. Par la suite, en 1981, la circulaire n°81-536 instituant les ZEP postule que « Depuis la création des ZEP (...) les dispositifs à destination des enfants issus de l'immigration ont été intégrés aux politiques nationales et territoriales de lutte contre l'échec scolaire ». On remarque ici une assimilation implicite du public « enfants issus de l'immigration » à un public dit « en difficulté ». Cette circulaire instaure aussi des bases institutionnelles solides associant Education nationale et collectivités territoriales, ce qui débouchera plus tard dans la mise en place des équipes de Réussite Educative notamment. La circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986 (cf. annexes pp. 253-257) intitulée *Accueil et intégration des élèves étrangers dans les écoles, collèges et lycées* voit, en revanche, « la présence des élèves étrangers comme une chance pour la France moderne », partie « d'un monde où tout se passe de plus en plus à l'échelle internationale ». Cette conception de la migration comme une chance pour la France sera elle-aussi largement soulevée plus loin. Enfin, le contenu de la circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002 (cf. annexes pp. 258-270) est exposé dans son titre, il s'agit de : « l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages ». Dès le premier paragraphe, il est clairement déterminé que le rôle principal de l'école est de scolariser « de façon temporaire les seuls enfants nouvellement arrivés en France et pour lesquels la maîtrise insuffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires ne permet pas de tirer profit immédiatement de tous les enseignements des classes du cursus ordinaire », le but principal étant que les enfants intègrent le plus rapidement possible ces classes afin d'être insérés complètement, scolairement et socialement, au même titre que les jeunes francophones. Cette circulaire décrit tout d'abord les modalités d'accueil des enfants nouveaux-arrivants et, assez globalement, comment accueillir et informer leurs parents. Des précisions sont données sur la procédure d'inscription. Une fois les enfants inscrits, il s'agit de leur réserver à l'école « un accueil spécifique dans l'objectif d'aider à leur rapide intégration dans un cursus de réussite comportant une véritable qualification professionnelle ». Pour ce faire, il existe plusieurs ressources dont le personnel des écoles, les inspections académiques et les centres d'accueil et de scolarisation des nouveaux-arrivants et des enfants du voyage ou CASNAV⁹. Ensuite, la scolarisation en elle-même est abordée, son rôle est d'« assurer dès que possible l'intégration dans le cursus ordinaire » des enfants,

⁹Les CASNAV se sont substitués aux Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation d'Enfants de Migrants (désormais CEFISEM) en 2002.

comme je l'ai déjà mentionné. J'insiste particulièrement sur ces points car ces mêmes grandes lignes directrices se sont souvent retrouvées dans les discours des professionnels, de plus, cette circulaire est la dernière émise et, par conséquent, c'est sur son contenu que s'appuient grand nombre des pratiques professionnelles. Elle marque une certaine rupture apparente avec les précédentes, dans le sens où elle préconise un enseignement de français langue seconde pour un temps variable selon les besoins des enfants et non plus un enseignement de français langue étrangère. On peut remarquer, à la lecture de ces différentes circulaires et selon les différents témoignages des professionnels rencontrés, qu'aucune distinction bien nette n'est faite quant à la nature de la langue enseignée dans les classes d'initiation (désormais CLIN) ou les CRI et aucun programme n'est proposé, il pourrait s'agir de français langue étrangère (désormais FLE) ou de français langue seconde (désormais FLS). La définition des objectifs visés par ces initiatives restent alors assez difficile à établir. L'utilisation conjointe de méthodes de français langue étrangère, français langue seconde ou parfois même français langue maternelle (désormais FLM) n'est pas rare. Par ailleurs, de nombreuses initiatives de terrain, plus ou moins ponctuelles, prises par les intervenants et visant à dépasser ces catégorisations des langues comme étrangère(s), seconde(s), maternelle(s) ou de scolarisation permettent un travail complémentaire et transversal. C'est donc au regard de ces objectifs que se déroule l'accueil linguistique et culturel des EAM et à travers ces contextes que devraient se gérer les contacts potentiels de langues en présence : celles du pays d'accueil et celles des EAM. Dans une partie ultérieure de mon travail (cf. chapitre 6), je ne manquerai pas de revenir sur cette articulation et tenterai d'apporter un regard critique sur les dispositifs en eux-mêmes.

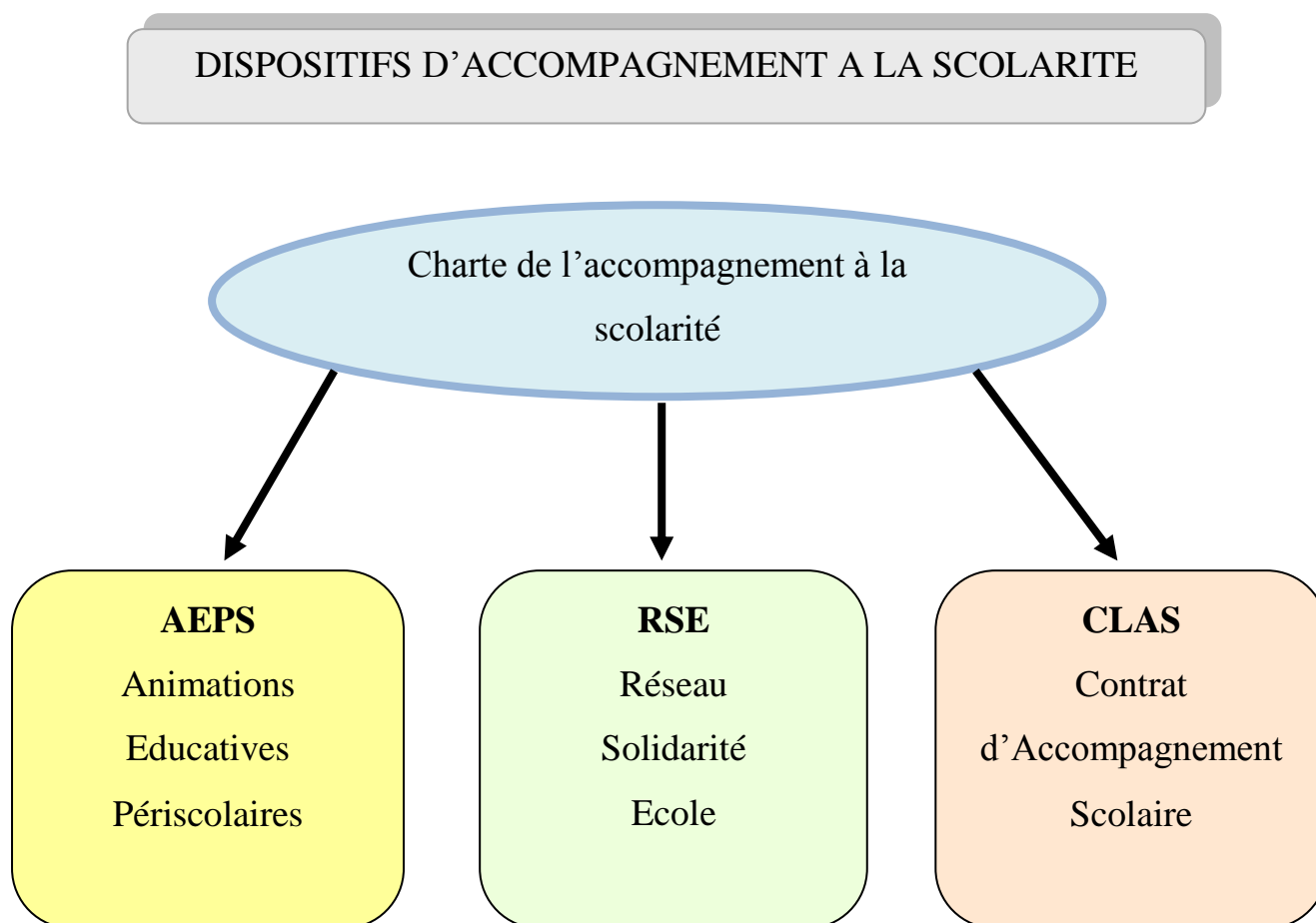
2.1.2. Sur les temps péri- et extra-scolaires

Avant ou après la classe, l'établissement scolaire reste le lieu de nombreuses activités, il a d'ailleurs pour première mission celle d'accueil. Les activités après la classe sont réunies sous le terme d'accompagnement scolaire. Elles peuvent prendre place dans des locaux scolaires mais aussi dans des locaux sans lien aucun avec l'école : locaux associatifs et/ou municipaux le plus souvent. Ces différentes initiatives sont institutionnalisées par la Charte de l'Accompagnement à la Scolarité. Depuis son édition c'est le terme d'accompagnement

scolaire qui est utilisé comme terme générique officiel pour nommer toute activité visant la réussite scolaire sur les temps péri-scolaire.

Terminologie de l'accompagnement scolaire

L'accompagnement scolaire recouvre plusieurs dispositifs représentés par le schéma suivant :



Il comprend donc à la fois le soutien, l'aide aux devoirs et les animations éducatives périscolaires (AEPS). Les études surveillées sont apparues à la fin du dix-neuvième siècle, à l'époque où l'école devient laïque, gratuite et publique. Un enseignant payé par la municipalité est mis à disposition des élèves afin qu'ils puissent réaliser leur travail personnel en présence d'un adulte. Aucune autre mission ne leur est déléguée si ce n'est veiller à ce que le travail soit effectué et assurer la sécurité des enfants. Contrairement aux autres dispositifs

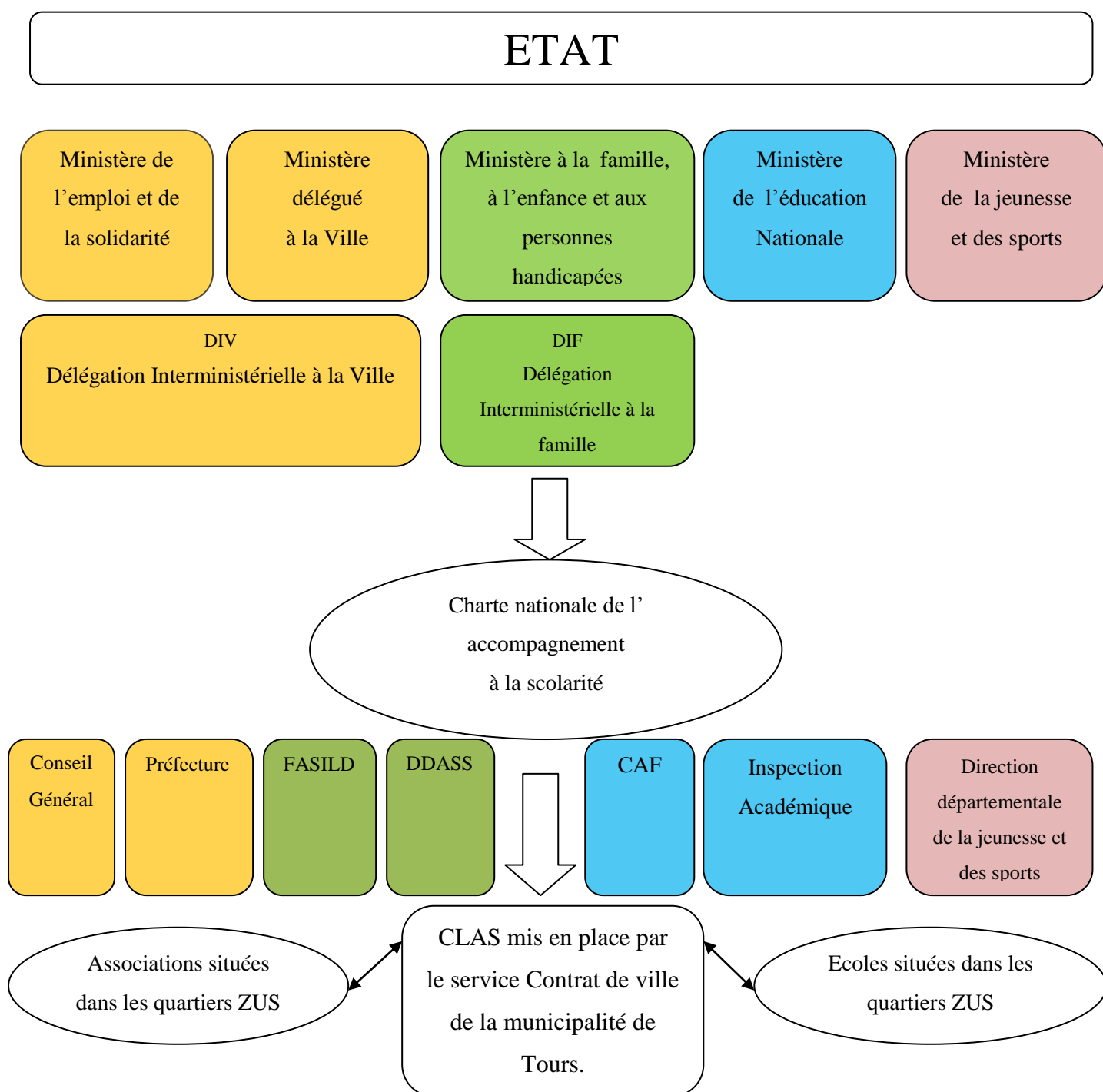
d'accompagnement scolaire, cette prestation est payante. Cela peut constituer un problème face à des prestations équivalentes et d'une totale gratuité. De plus, cette initiative animée par des enseignants et se déroulant dans la très grande majorité des cas dans les locaux scolaires reste pourtant une initiative municipale. Il semblerait, d'après mes nombreuses rencontres avec le corps enseignant, que ces études puissent être perçues comme une sorte d'incursion dans leur domaine d'intervention.

Le soutien scolaire, quant à lui, dépend de l'Education nationale et concerne les matières principales (mathématiques et français au primaire auxquels s'ajoutent les langues vivantes au collège). C'est la réforme Haby de 1975 qui met en place ces heures de soutien à raison d'une heure hebdomadaire par matière. Ce sont des aides animées par les enseignants auprès des apprenants qu'ils ont ciblés.

Enfin, l'aide aux devoirs est une aide proposée par les structures de quartier, un endroit adapté où l'enfant peut faire son travail et solliciter un adulte si besoin est. Ce dispositif part du principe que certains enfants ne peuvent trouver chez eux l'aide nécessaire (temps, présence et même espace) pour réaliser leurs devoirs. La question se pose alors de savoir selon quels critères, explicites ou implicites, les « besoins » des jeunes sont identifiés, comment et par qui. Ce dispositif semble être perçu par certains acteurs de l'accompagnement scolaire comme une alternative plus ou moins justifiée face à la légitimité de l'école en tant que lieu des apprentissages scolaires. L'aide aux devoirs peut être perçue comme une remédiation à la méthodologie appliquée en classe. De plus, une remise en question de la qualité de cette aide faite par des non professionnels est souvent évoquée. Enfin, notons que contrairement aux précédents dispositifs, le principe de libre adhésion est appliqué.

Les AEPS ou animations éducatives périscolaires quant à elles désignent des activités qui mêlent activités d'aides aux devoirs (courts) avec des jeux à vocation éducative se déroulant dans le temps périscolaire (16h30-19h). Les AEPS doivent « préparer à l'acquisition des apprentissages fondamentaux dispensés à l'école ». Au tout début, selon la circulaire du 14 août 1984, elles concernaient principalement « les enfants étrangers et d'origine étrangère ». On observe ici à nouveau une association entre enfants allophones – ici « étrangers »- et enfants en difficulté. En 1990, les AEPS s'étendent à tout public, c'est le premier dispositif du genre. L'Education nationale accompagnée de partenaires, issus des pouvoirs publics en général, veut lutter contre l'échec scolaire. Les AEPS se doivent donc d'être mises en œuvre en très étroite collaboration avec l'Education nationale. Elles sont mises en place par des associations selon les directives et principes de l'école. Il existe, selon les textes, une réelle

volonté d'impliquer la famille aux actions et de favoriser un travail en collaboration avec les autres dispositifs de développement social urbain. Depuis 2001, tous les dispositifs de type accompagnement à la scolarité ont été fondus en un dispositif unique : le Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité ou CLAS (cf. annexes pp. 236-244) pourtant, les AEPS sont encore très présentes en termes de référence dans les esprits des professionnels. Le CLAS semble être en quelque sorte une « suite » améliorée des AEPS. Plutôt que d'exposer en un long paragraphe les rôles des différentes institutions et décisionnaires dans la mise en place de ces dispositifs, je propose ci-après un tableau récapitulatif permettant de les matérialiser et de les synthétiser mais aussi de mettre en avant la multiplicité des intervenants et de leurs champs respectifs. Cette dernière explique en partie la construction de points de vue contrastés sur les questionnements soulevés dans nos échanges.



Ces différents dispositifs doivent répondre aux impératifs stipulés dans les textes régissant les Contrats Educatifs Locaux et respecter les temps de l'enfant.

Le Contrat Educatif Local et l'équipe de Réussite Educative à Tours

Le Contrat Educatif Local, ou CEL, existe depuis 1998 et est établi pour trois ans. Institué par les ministères de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, de la Culture et de la Ville, son rôle principal est d'harmoniser la mise en œuvre des différents dispositifs existant. Il chapeaute donc l'organisation des dispositifs exposés précédemment. Ce dispositif interministériel a été créé afin de mettre un terme à la multiplicité des formules existant dans le domaine de l'aménagement du temps de l'enfant. Un grand besoin de changement dans l'organisation des activités péri- et extra-scolaires s'est fait ressentir, afin d'instaurer plus de complémentarité et de cohérence aux initiatives se multipliant. Il est très important de garder à l'esprit que tel que le décrit la circulaire de 1998, toutes ces interventions doivent être réalisées « en complémentarité des actions d'aide et de soutien mises en place par l'éducation nationale ». Ce sont des initiatives interministérielles toujours conçues non pas comme parallèles mais en complémentarité avec le travail de l'Education nationale.

Si j'ai pris la peine de m'attarder quelque peu sur la description de tous ces dispositifs c'est parce qu'ils ont constitué le terreau de la mise en place des activités du dispositif de Réussite Educative du quartier du Sanitas, activités qui elles-mêmes ont pris différentes formes. Des études surveillées renforcées après la classe pour le public EAM ont été mises en place à ma demande, ce fut l'une de mes tâches. Le même dispositif existait aussi parallèlement pour tous les élèves des établissements. Des animations dites socio-culturelles sur les pauses méridiennes (ateliers musique, théâtre, jeux, peinture et expression) ainsi qu'un club de lecture pour les élèves de cours préparatoire (le club « Coup de Pouce ») se sont ajoutés aux initiatives précédentes et à celles pré-existantes. Enfin, la présence d'une coordinatrice sociale effectuant des permanences dans les établissements concernés et la création d'une équipe pluridisciplinaire de Réussite Educative ainsi que de mon propre poste a complété la mise en forme du dispositif. Cette équipe se retrouve lors de conseils consultatifs et est constituée de nombreux professionnels issus de l'Education nationale, du tissu associatif local, du Conseil Général par le biais du Territoire de Vie Sociale (TVS), de divers praticiens et/ou médecin (notamment un ophtalmologiste) etc. Ces professionnels issus de champs divers devaient apprendre à travailler ensemble, en équipe et en toute complémentarité, de façon à pallier toutes les difficultés, aussi bien d'ordre scolaire que sociale, du public destinataire et d'offrir ainsi un soutien, un accompagnement global de l'enfant et de sa famille. Ces lignes directrices

ne sont pas sans rappeler le contenu de la Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité de 2001 (cf. annexes pp. 227-235).

La Charte Nationale d'Accompagnement à la Scolarité

Le *Guide de l'accompagnement à la scolarité*, dès sa toute première page, explicite clairement les enjeux de l'accompagnement à la scolarité :

« Ce guide, qui a été rédigé dans un contexte interministériel (...) s'adresse à tous les acteurs de l'accompagnement à la scolarité, des accompagnateurs scolaires qui encadrent les enfants et les jeunes aux membres des comités départementaux qui instruisent les projets dans le cadre du contrat local d'accompagnement à la scolarité. Il mutualise ce qui a été créé au niveau local. ».

Cette charte, texte de référence pour tous les professionnels de l'accompagnement à la scolarité, émane des ministères de l'Emploi et de la Solidarité, de la Jeunesse et des Sports, de l'Education nationale, du ministère délégué à la Famille, à l'Enfance et aux Personnes Handicapées, du ministère délégué à la Ville, de la Délégation Interministérielle à la Famille (DIF), de la Délégation Interministérielle à la Ville (DIV), du Fond d'Action Sociale (FAS), du Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations (FASILD) et de la Caisse Nationale d'Allocations Familiales (CNAF).

Devant toucher un public qualifié d' « enfants et de jeunes les plus défavorisés » (page 6) ou encore les « plus démunis » (page 1), l'accompagnement scolaire tel qu'il est envisagé dans la charte consiste en :

« un ensemble d'actions visant à offrir, aux côtés de l'école, l'appui et les ressources dont ont besoin les enfants pour réussir à l'Ecole, appui qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social. » (page 7).

Rappelons que cette aide doit prendre la forme d'une « aide aux devoirs, d'apports culturels nécessaires à la réussite scolaire » qui contribuent « à l'épanouissement personnel de l'élève et à de meilleures chances de succès à l'Ecole » (page 7). L'objectif principal est de donner aux enfants la possibilité d'avoir accès à un plus grand nombre de lieux ressources, un accès à une nouvelle forme d'aide à visée éducative plus large ; l'aide aux devoirs est accompagnée d'éveil culturel et d'activités décrites comme devant amener l'enfant aux savoirs et aiguïser sa curiosité et son envie d'apprendre. Dans un but de compensation de présumés manques potentiellement ressentis dans le milieu familial ou social, il s'agit

d'une initiative correspondant à une certaine discrimination positive. Clairement exposé dès l'introduction de la charte, le respect des principes fondamentaux républicains d'égalité des chances pour tous est mis en avant, voire exigé :

« Le droit à l'éducation est un droit fondamental dans notre société. Cette exigence démocratique d'une meilleure formation générale et d'un niveau de qualification pour tous correspond aux besoins fondamentaux de la Nation. » (page 6).

On tente d'apporter un complément jugé nécessaire à travers la mise en place de ces dispositifs, afin de donner à tous les enfants les mêmes chances par le biais d'actions « mutualisées au niveau local » et s'inscrivant en complémentarité de l'école. On peut ainsi lire plus en avant dans l'introduction que :

« L'accompagnement à la scolarité joue ce rôle de complément et de partenaire de l'Ecole, pour autant qu'il se développe dans le respect des compétences et des responsabilités de chacun et des besoins de chaque enfant, sans se substituer aux obligations de l'Etat en matière scolaire. » (page 6).

Cette charte, qui véhicule un certain nombre d'objectifs mais aussi une façon d'envisager les bénéficiaires et leurs potentiels besoins au sein des dispositifs socio-éducatifs, constitue le document de référence dans lequel se doivent de s'inscrire les pratiques des principaux professionnels rencontrés sur les temps péri-scolaires. Une différence majeure est à noter ici : les dispositifs d'ordre péri-scolaires s'adressent à tout public sans distinction et aucun dispositif spécifique à destination des EAM n'est mis en place contrairement au contexte scolaire. Ce constat et les contenus des textes de cadrage, qui mériteront d'être questionnés ultérieurement, ne sont pas, selon moi, sans avoir influencé, dans les discours de certains de mes interlocuteurs, l'établissement de liens entre ces grandes directives, la notion de handicap socioculturel et celle de réussite comme je le développerai en troisième partie.

2.2. Des intervenants et des champs professionnels divers

Dresser un portrait général de la construction de mon projet ainsi que celui de l'environnement général dans lequel s'est développé et a pris forme ma problématique, est essentiel car ces éléments sont constitutifs de ma démarche interprétative et en sont les tous premiers pas. Ma recherche s'appuie principalement sur l'interprétation d'entretiens et de pratiques professionnelles partagées avec les divers acteurs des environnements décrits

précédemment. A ce titre, je souhaite présenter de manière générale mes interlocuteurs professionnels¹⁰ et les modalités de nos collaborations car c'est notamment en m'appuyant sur le contexte de nos échanges et la nature de nos rôles et statuts respectifs que j'ai construit mes interprétations de corpus.

J'ai choisi de présenter dans des tableaux synthétiques des portraits sociolinguistiques de mes principaux interlocuteurs. Dans ces derniers, je les envisage à travers leurs différents statuts et rôles sociaux. J'ai ainsi parfois divisé mes présentations des enseignants en sous-partie : l'une consacrée à leur formation en FLE/FLS, l'autre relatant des éléments quant aux responsabilités et ressentis généraux de ces professionnels dans le cadre de leur activité au sein du dispositif de Réussite Educative. Ces sous-parties ne sont pas toujours présentes, cela dépendant des échanges et informations dont je disposais à propos de ces personnes. Ainsi, des éléments de biographie professionnelle ainsi que des considérations sur leur personnalité ou tout au moins, les principaux traits de caractères manifestés lors de nos échanges, constituent la base de ces portraits. Cela peut englober donc, des considérations très générales sur les rapports aux langues et la diversité linguistique et culturelle verbalisées par ces derniers : c'est en ce sens que je qualifie ces portraits de sociolinguistiques.

Ce que je nomme une présentation générale doit donc me permettre de décrire quelques éléments clefs m'ayant permis de situer nos échanges. Ces éléments sont soumis à de grandes variations, en effet, chaque entretien s'étant déroulé dans des contextes particuliers, avec des interlocuteurs précis, je n'ai pas systématiquement posé les mêmes questions à tous et n'ai ainsi pas construit les mêmes portraits. Cette présentation générale est donc très relative car composée d'éléments sélectionnés de façon située par moi, toujours dans l'optique d'apporter des éléments contextuels primordiaux dans la construction des situations d'échange¹¹. Enfin, la sous-partie « Modalités de collaboration » me permet de compléter et de préciser la nature de mes interventions auprès et/ou avec mes principaux interlocuteurs.

¹⁰La présentation des EAM et de leurs mères prendra place dans le corps même de mes analyses, dans les parties ultérieures de mon travail.

¹¹Les entretiens situés en annexe seront matérialisés à partir de maintenant par la lettre E. suivi d'un chiffre selon un classement chronologique.

2.2.1. Les professionnels de l'Education nationale

Etudiante en Master Recherche 2^{ème} année (à l'époque DEA) puis en Master Professionnel 2^{ème} année à l'université François-Rabelais de Tours, j'ai effectué des stages au sein d'un établissement scolaire situé dans le quartier des Rives-du-Cher, l'école élémentaire AG dont Madame F. était la directrice. Madame F. était aussi enseignante en CRI. Par ailleurs, lorsque j'ai occupé le poste d'intervenante auprès des familles migrantes dans le cadre de l'équipe de Réussite Educative de la ville de Tours, j'ai occupé les locaux de l'école CB dirigée par Monsieur Mas. Cette école est située dans le quartier du Sanitas. Enfin, j'ai procédé à de nombreuses participations observantes et construits des entretiens avec Madame T., directrice d'une école élémentaire accueillant des EAM dans un quartier limitrophe du quartier du Sanitas et, j'ai accompagné pendant deux années l'enseignante en CRI dénommée A. Ma relation avec cette enseignante s'étale sur plusieurs années car A. intervenait dans les écoles élémentaires au sein desquelles j'ai évolué pendant mes stages de Master 2^{ème} année (Professionnel et Recherche) mais aussi dans le cadre de l'équipe de Réussite Educative de Tours.

Interlocutrice A. (E7, E11) Professeur des écoles, intervenante en CRI
<i>Présentation générale et formation en didactique des langues et/ou FLE/FLS</i>
Professeur des écoles, A. est âgée d'environ quarante ans. Elle a suivi une formation universitaire dont une maîtrise de FLE. A. a effectué en début de carrière une formation au sein du CASNAV de l'académie d'Orléans-Tours intitulée « Accueil de nouveaux-arrivants ». Par ailleurs, titulaire d'une licence de langue anglaise, A. est habilitée à enseigner la langue anglaise en école élémentaire, ce qu'elle a fait de 1997 à 2005.
<i>Parcours et pratiques professionnels, rapports aux langues et à la diversité</i>
Professeure des écoles depuis une douzaine d'années, A. enseigne en CRI depuis 2005 dans différentes écoles élémentaires du quartier du Sanitas et des quartiers limitrophes (dont l'une d'elle est dirigée par Monsieur Mas.) située en ZEP. A. intervient en écoles élémentaires et en maternelle. Cette enseignante semble avoir choisi ce métier par passion et a développé une curiosité certaine autour de questionnements sociolinguistiques quant à l'articulation entre langues de l'école et langues autres. A. et moi-même avons souvent échangé autour de la place à accorder aux langues en présence à l'école et sur la nécessité, selon A., de maintenir

des pratiques en langues familiales chez ses élèves. Nos échanges témoignent de la volonté de A. de ne pas interdire les échanges en langues autres dans sa classe mais aussi d'un certain sentiment de malaise à gérer cette diversité au regard des enjeux d'intégration, à la fois sociaux et linguistique, des EAM qui lui incomberaient à travers son rôle d'enseignante de CRI.

Modalités de collaboration

Dans le cadre de mes stages de Master 2^{ème} année (Professionnel et Recherche), j'ai été accueillie par A. à plusieurs reprises dans ses classes selon des modalités différentes, de façon plus ou moins ponctuelle. De manière générale, cette enseignante m'a ouvert sans retenue les portes de ses classes et s'est montrée très désireuse de collaborer à mes projets de recherche qu'elle jugeait pertinents et potentiellement très utiles. Lors de mon stage de Master Professionnel 2^{ème} année, ma présence à ses côtés a été plus régulière : je me suis rendue dans ses classes chaque semaine et ce, pendant six mois. Durant cette période, j'ai pu parfois me substituer à la place de A. et proposer des supports d'échanges aux enfants. Par ailleurs, le temps que j'ai occupé mon poste d'intervenante auprès des familles migrantes au sein de l'équipe de Réussite Educative de Tours, j'ai été amenée à travailler dans l'établissement scolaire CB ou A. intervenait. Dans une certaine mesure, nous avons donc été collègues dans le sens où nous étions toutes deux des professionnelles impliquées dans un même projet. Mes interventions sur les temps péri-scolaires sous la forme d'études spécifiques à destination des EAM concernaient ses élèves. Dans le cadre de ma présence en tant que stagiaire mais aussi en tant que professionnelle, nous avons donc eu de nombreuses conversations sur nos pratiques respectives mais aussi sur les évolutions du système socio-éducatif auquel nous participions.

Interlocutrice Madame F. (E1, E2)

Professeur des écoles, intervenante en CRI ; directrice de l'établissement scolaire élémentaire AG

Présentation générale et formation en didactique des langues et/ou FLE/FLS

Madame F., directrice de l'établissement scolaire élémentaire AG située dans le quartier des Rives-du-Cher à Tours, était professeur des écoles, intervenante CRI. Elle est aujourd'hui à la retraite. J'ai soumis Madame F. à un questionnaire l'interrogeant sur son parcours de formation dont voici quelques extraits:

«1. Quelle formation avez-vous suivie? Quel concours avez-vous passé?»

Avez-vous suivi des formations dans le courant de votre carrière?

Bac littéraire- Maîtresse auxiliaire de lettres 4 ans en lycée technique. Départ et enseignement en primaire à Djibouti (2 ans) retour en France et à l'Education nationale, enseignement en établissement spécialisé (1an) puis parcours traditionnel avec des formations continues à chaque fois que j'y ai eu droit (environ tous les 3 ans) dans différents domaines.

2. Combien de temps avez-vous enseigné, à quel type de public? Pourquoi vous être tournée vers le FLE ?

Le retour au FLE est lié à mon expérience africaine et aussi à des rencontres de collègues (B et CG) avec lesquels je partage des orientations pédagogiques certaines. J'ai quelques 35 ans de métier et la « diffusion » du savoir « standard » ne présentait plus pour moi qu'un intérêt très limité. »

Il semble donc que Madame F. ait suivi une formation initiale très vite complétée par des formations complémentaires et une recherche de diversification des publics d'apprenants.

Parcours et pratiques professionnels, rapports aux langues et à la diversité

Madame F. se déclare autodidacte. Elle décrit son parcours de formation comme nourri de ses expériences professionnelles et personnelles diverses et de ses nombreux voyages et longs séjours à l'étranger. En effet, Madame F. a longtemps été expatriée avec sa famille en Afrique. Elle côtoie dans son entourage de nombreux proches plurilingues (notamment sa belle-fille algérienne et un ami polonais souvent mentionné dans nos échanges).

Madame F. possède une très longue expérience sur le quartier des Rives-du-Cher et connaît parfaitement ses habitants. Elle est donc largement sollicitée comme personne relais pour effectuer des médiations entre services sociaux et parents d'élèves.

Modalités de collaboration

Lors de la rédaction de mon DEA, j'ai effectué un stage au sein de l'établissement scolaire AG dirigé par Madame F. Pendant plus de six mois, j'ai assisté à deux cours de CRI par semaine animés par Madame F. Comme je l'ai évoqué précédemment, Madame F. m'a laissée prendre en charge quelques séances de façon à ce que je puisse construire un certain nombre d'observables avec ses élèves. Par ailleurs, Madame F. et moi avons pris l'habitude de nous voir assez régulièrement, avant ou après ses cours de CRI, pour échanger, autour

d'un thé, sur le suivi de ses classes mais aussi sur le fonctionnement de l'établissement et les métiers de l'enseignement en général. A la suite de mon DEA, j'ai sollicité Madame F. pour des entretiens complémentaires qu'elle a toujours acceptés avec plaisir.

Interlocuteur Monsieur Mas. (E9, E17)

Professeur des écoles, directeur de l'établissement scolaire élémentaire CB

Parcours et pratiques professionnels, rapports aux langues et à la diversité

Monsieur Mas. est âgé d'une soixantaine d'années. Professeur des écoles en fin de carrière, après de nombreuses années d'enseignement, Monsieur Mas. a pris la direction de l'école CB au cœur du quartier du Sanitas à Tours. Il s'y consacre totalement et n'a plus de charge de cours. Cet établissement occupe une position particulière au sein du quartier du Sanitas. En effet, sur les temps péri- et extra-scolaire, de très nombreuses activités à visées socio-éducatives y prennent place (club de lecture, études surveillées, ateliers divers pendant la pause déjeuner etc.). Des événements tels l'opération Ecole Ouverte s'y déroule même pendant les vacances scolaires d'été. De plus, en 2005, l'école a été le lieu d'accueil de deux personnes ressources lors de la mise en place de l'équipe de Réussite Educative sur le quartier à savoir Marie, coordinatrice des actions sociales (cf. description à venir) et moi-même, intervenante auprès des familles migrantes à l'époque. Cet établissement constitue donc un lieu de vie central du quartier.

Monsieur Mas. y anime de nombreuses réunions dans un souci très net de coordination des différentes initiatives socio-éducatives mises en place. Il accueille par ailleurs de nombreux jeunes diplômés de l'Education nationale en tout début de carrière. Monsieur Mas. recherche activement à informer et faire se rencontrer les différents professionnels entre eux : jeunes enseignants, intervenants sociaux, décisionnaires de la mairie de Tours principalement. Il est souvent amené à rencontrer les différents acteurs sociaux évoluant dans la vie des enfants. Il connaît parfaitement les différents acteurs des champs sociaux et socio-éducatifs du quartier et de nombreuses familles y vivant. Monsieur Mas. déclare d'ailleurs souvent rencontrer certaines difficultés à communiquer avec ces familles en général et surtout, à amener les jeunes collègues fraîchement diplômés à entrer plus spécifiquement en contact avec les familles des EAM. Il se montre désireux d'optimiser, à tout niveau, les contacts et la communication entre les professionnels mais aussi entre les familles - et plus particulièrement les familles migrantes - et les professionnels. Véritable personne ressource, il n'est pas rare que Monsieur Mas. enchaîne plusieurs entrevues dans une même journée

rencontrant par exemple, un éducateur en charge du suivi individualisé d'un EAM, un jeune collègue avec lequel faire le point sur des questions internes diverses, un représentant de la mairie avec lequel échanger sur l'évolution de l'équipe de Réussite Educative etc., sans compter les très fréquentes réunions qui se déroulent après la classe : réunions de cadrage diverses, préparation de conseils de classe, organisation de manifestations etc. Monsieur Mas. supporte donc un très grand nombre de responsabilités.

Modalités de collaboration

C'est d'abord en tant que stagiaire en Master Professionnel 2^{ème} année que Monsieur Mas. m'a accueillie au sein de son établissement où j'ai observé quelques interventions de l'enseignante A. Par la suite, dans le cadre de la création de l'équipe de Réussite Educative de Tours, c'est dans l'établissement de Monsieur Mas. que j'ai principalement exercé ma fonction d'intervenante auprès des familles migrantes à mi-temps. J'ai donc été amenée à côtoyer Monsieur Mas. assez régulièrement à divers titres : pour des raisons professionnelles mais aussi dans le cadre de mes recherches. Après la fin de mon contrat avec la mairie de Tours, j'ai sollicité Monsieur Mas. pour des rencontres ultérieures relatives à mes recherches, il s'est alors montré très disponible et sympathique. De manière générale, Monsieur Mas. est un homme fortement apprécié et connu de tous dans le quartier, il s'est toujours montré très amical, et même parfois paternel, conciliant et disponible afin d'échanger avec moi mais aussi, avec tout autre professionnel.

Interlocutrice Madame T. (E8)

Professeure des écoles, directrice d'établissement scolaire élémentaire

Parcours et pratiques professionnels, rapports aux langues et à la diversité

Madame T., directrice d'un établissement élémentaire proche du quartier du Satinas, est professeur des écoles. Elle est âgée d'une cinquantaine d'années.

Madame T. a pris la direction d'une école élémentaire très proche du Sanitas après plusieurs années de carrière. Elle continue à enseigner. Comme Monsieur Mas., Madame T. est amenée à animer de nombreuses réunions de coordination des différentes initiatives socio-éducatives mises en place au sein de l'établissement qu'elle dirige, initiatives qu'elle juge trop nombreuses et dont elle remet souvent en cause l'efficacité et l'utilité. Elle se plaint fréquemment de problèmes de communication récurrents entre les différents acteurs professionnels (enseignants, assistantes sociales, représentants de la mairie de Tours etc.) mais surtout de grosses difficultés à entrer en contact avec les familles, notamment avec les

parents peu ou pas francophones. L'établissement dirigé par Madame T. n'a pas été inclus dans le programme de Réussite Educative ce qui constitue un vrai regret selon elle. Elle aurait souhaité pouvoir bénéficier d'aide spécifique prenant la forme d'un travail de médiation auprès des familles dites, selon elle, en difficultés et/ou migrantes. En effet, l'établissement dirigé par Madame T. est situé de l'autre côté d'une avenue centrale de Tours qui en réalité, ne sépare cet établissement que de quelques mètres du quartier du Sanitas, les enfants fréquentant cette école élémentaire sont donc aussi en partie des enfants résidant au Sanitas. Sans porter de jugement trop personnel, je décrirais Madame T. comme une personne assez critique, voire parfois aigrie dans le sens où elle s'estime flouée, quelque peu délaissée par les pouvoirs publics. Madame T. déclare se sentir souvent totalement démunie et frustrée lorsqu'elle est amenée à gérer des situations où se manifestent diversité linguistique et culturelle.

Modalités de collaboration

Je n'ai pas effectué de stage dans l'établissement dirigé par Madame T. C'est en tant que professionnelle intervenante auprès des familles migrantes que j'ai sollicitée deux rencontres avec elle. Par ailleurs, j'ai aussi exprimé le souhait de rencontrer les enseignants référents accueillant des EAM dans leurs classes et j'ai effectué quelques observations de classe ponctuelles au sein de l'établissement dirigé par Madame T. Madame T. s'est toujours montrée conciliante et sympathique cependant, elle m'a exprimé à plusieurs reprises ses déceptions et frustrations quant au fonctionnement de l'équipe de Réussite Educative. Je n'ai donc rencontré Madame T. que ponctuellement dans le cadre de réflexions communes autour de la mise en place du dispositif de Réussite Educative de Tours.

2.2.2. Les professionnels de l'association VXX

L'association VXX est signataire de la Charte de l'Accompagnement à la Scolarité. Les locaux de l'association sont situés dans le quartier des Rives-du-Cher à Tours mais accueillent de nombreux enfants du quartier du Sanitas sur les temps péri-scolaires et plus particulièrement, après la classe. L'activité d'aide aux devoirs est assurée par deux étudiantes salariées ainsi que par plusieurs bénévoles à la retraite. Ce dispositif est sous la responsabilité de l'animateur principal Wah. et du président de l'association. Elle est financée en grande

partie par le service Education Jeunesse de la ville de Tours qui participe activement à la gestion de l'équipe de Réussite Educative de la ville.

Cette association a été l'un des lieux de mon stage de Master Professionnel 2^{ème} année mais aussi un lieu de collaboration au sein de l'équipe de Réussite Educative de Tours. Ainsi, j'ai pu rencontrer la totalité des intervenants de cette association mettant en place l'accompagnement scolaire.

Interlocuteur Wah. (E3) Animateur principal
<i>Parcours et pratiques professionnels, rapports aux langues et à la diversité</i>
<p>Wah. m'a été présenté comme l'animateur principal de l'association. Je ne sais que peu de choses sur son parcours de formation et professionnel. Agé d'une trentaine d'années, Wah. est ce que l'on pourrait appeler une figure emblématique du quartier des Rives-du-Cher. Il est bien connu de tous les jeunes fréquentant l'accompagnement à la scolarité. C'est d'ailleurs un gage de confiance auprès de la mairie de Tours qui voit en Wah. un acteur dit de terrain, apprécié et connu de tous au sein du quartier. Wah. est d'origine algérienne. Selon le président de l'association, cela représente un avantage pour entrer en contact avec les familles arabophones côtoyées. Wah. ponctue très fréquemment ses dires de considérations sur le bien-fondé du « vivre ensemble » et ce, « malgré les différences » notamment linguistiques et culturelles. Wah. développe des discours prônant la tolérance et l'ouverture à la diversité dans son ensemble, à l'encontre des jeunes mais aussi de ses collègues et collaborateurs divers.</p>
<i>Modalités de collaboration</i>
<p>Bien qu'il ait été convenu que j'effectue mon stage de Master Professionnel 2^{ème} année au sein de l'association VXX, mon statut ne s'est pas apparenté à celui d'une stagiaire. En effet, aucune tâche ne m'a été assignée, aucun encadrement précis n'a été mis en place pour suivre mon projet. J'ai donc évolué en toute autonomie au sein de la structure m'y rendant d'une à deux fois par semaine de façon assez irrégulière durant toute une année universitaire. J'ai alors effectué de nombreuses observations après en avoir demandé l'autorisation à Wah. J'ai aussi sollicité des entretiens avec Wah. et le président de l'association VXX afin de bénéficier des informations nécessaires me permettant de mieux comprendre le fonctionnement du dispositif et de l'association. Wah. étant régulièrement débordé et extrêmement sollicité, nos collaborations ont principalement pris la forme d'échanges informels.</p>

Président de l'association (E4)
<i>Parcours et pratiques professionnels, rapports aux langues et à la diversité</i>
<p>Le président de l'association est âgé d'une soixantaine d'années. Je ne sais rien de son parcours de formation ni de sa vie professionnelle. Il n'anime pas lui-même les activités d'accompagnement à la scolarité. Il assure cependant conjointement avec Wah. le recrutement des intervenants. Ce monsieur s'investit davantage dans les activités de recherches généalogiques qui prennent place sur d'autres créneaux horaires dans les locaux de l'association et n'est que très peu présent sur les temps de l'accompagnement à la scolarité après la classe. Il déclare par ailleurs rencontrer quelques difficultés à entrer en contact avec les familles peu ou pas francophones des enfants y participant. Plus que des problèmes linguistiques, ce monsieur déclare rencontrer des problèmes d'ordre culturel auprès d'EAM et de leurs familles provoquant une incompréhension mutuelle.</p>
<i>Modalités de collaboration</i>
<p>Je n'ai que très peu rencontré le président de l'association VXX qui ne se trouvait que rarement dans les locaux de l'association. Lors d'un tout premier rendez-vous afin de solliciter un stage au sein de l'association, j'ai présenté au président et à l'animateur Wah. mon projet de Master Professionnel 2^{ème} année et, par ailleurs, je leur ai proposé d'intervenir activement auprès des divers intervenants. A la suite de ce premier contact et de mes nombreuses sollicitations ultérieures, aucune suite n'a été donnée à mes propositions. Je pense pouvoir en conclure que le président de l'association ne jugeait pas ma présence et mon projet particulièrement profitables à l'association. Cependant, le président a accepté deux entretiens avec moi durant lesquels il a fait preuve d'une certaine réserve en se montrant quelque peu sur la défensive dans nos échanges. Cela pourrait partiellement s'expliquer, selon moi, par le fait que j'effectuais dans un même temps un stage au sein des services Contrat de Ville et Education Jeunesse de la mairie Tours, principaux financeurs de l'association. Il est envisageable que le président ait pu craindre que je ne communique certaines informations erronées et/ou incommodes à ces partenaires.</p>

Interlocuteurs X., Y., Z. (E5) Animateurs bénévoles à la retraite
<i>Parcours et pratiques professionnels, rapports aux langues et à la diversité</i>
Les bénévoles X., Y. et Z. sont tous approximativement âgés de soixante ans minimum et à la retraite. Je ne sais rien de leur vie professionnelle ni de leur formation. Il semblerait que l'un d'entre eux ait suivi une courte formation dans le domaine de l'accompagnement à la scolarité mais je n'ai que très peu d'information à ce sujet. Ces trois bénévoles déclarent s'être formés à l'accompagnement à la scolarité sur le tas, en s'inspirant de leurs expériences auprès de leurs petits enfants, en utilisant des supports et outils de FLM notamment <i>L'Imagier du Père Castor</i> . Ces personnes apprécient beaucoup leurs contacts auprès des jeunes et considèrent que leurs interventions ne se limitent pas à une simple aide aux devoirs mais visent plus largement le partage d'un moment convivial, une sorte de temps de repos ou même d'exutoire après une journée de classe chargée. Ces trois interlocuteurs envisagent avant tout les enfants à travers leur statut d'élève et ne déclarent aucune difficulté particulière à gérer la diversité des profils des jeunes qu'ils accompagnent.
<i>Modalités de collaboration</i>
J'ai observé à plusieurs reprises les ateliers animés par ces bénévoles que je n'ai rencontrés que deux fois de manière formelle, lors de rendez-vous convenus préalablement. Je me suis présentée à mes interlocuteurs comme une stagiaire en Master Professionnel 2 ^{ème} année qui se destinait à intervenir dans le champ de l'accueil social et linguistique des EAM et de leurs familles. C'est en tant qu'étudiante qui cherchait à dresser un état des lieux des dispositifs à destination des jeunes du quartier des Sanitas et des Rives-du-Cher que j'ai posé mes nombreuses questions à ces intervenants. Désireux de m'aider dans le cadre d'un travail de mémoire, ces bénévoles se sont montrés sympathiques et conciliants lors de nos entretiens.

Interlocutrices Etudiante A. et Etudiante B. (E6) Intervenantes salariées
<i>Parcours et pratiques professionnels, rapports aux langues et à la diversité</i>
Ces deux intervenantes salariées sont toutes deux étudiantes. Contrairement aux bénévoles, elles sont rémunérées et ont été recrutées car elle possède une licence universitaire (ou étaient en cours d'obtention de ce diplôme). Ces deux jeunes femmes âgées d'une vingtaine d'années, si elles n'habitent pas ou plus le quartier même des Rives-du-Cher, connaissent nombre de ses habitants et y ont été scolarisés en école élémentaire ou au collège. Toutes

deux sont très appréciées des jeunes. Elles sont locutrices d'une ou de plusieurs variétés de langue arabe mais je ne saurais juger de leur degré de maîtrise ni du statut à accorder à cette/ces langue(s) dans leur répertoires verbaux. Comme les bénévoles, elles partagent l'idée que l'accompagnement à la scolarité représente avant tout un temps de relâchement après une journée de classe souvent pesante.

Modalités de collaboration

Ces deux jeunes femmes sont les personnes que j'ai le plus côtoyées lors de mon stage au sein de l'association VXX. Si nos relations étaient courtoises, A. et B. ont cependant toujours marqué une certaine distance vis-à-vis de moi dans le cadre de mes observations. Elles n'ont montré aucune volonté manifeste de m'associer activement à leurs interventions qu'elles préféraient gérer seules. Mes propositions d'aide ont toutes été non pas catégoriquement refusées mais poliment éludées. *A posteriori*, je pense pouvoir conclure que A. et B. ont pu se sentir déroutées par mon statut non défini par leurs supérieurs hiérarchiques (Wah. et le président). De ce fait, ma légitimité à observer leurs pratiques a peut-être été remise en cause et entendue comme une certaine forme d'évaluation. En ce sens, ma présence a pu leur apparaître peu justifiée. Nos collaborations se sont donc cantonnées à ma simple venue dans les ateliers qu'elles animaient et à quelques temps de conversations informelles que je sollicitais après la fin de leurs interventions. Lors de ces temps de parole, mes interlocutrices se montraient tout à fait sympathiques et disponibles. De par nos âges relativement similaires et nos statuts d'étudiantes, les échanges étaient parfois même assez complices. Par ailleurs, après avoir explicité clairement la visée et le motif de ma demande d'entretien enregistré, elles se sont alors montrées très coopératives et ont fait preuve d'une attitude différente de celles adoptée lors de mes observations.

2.2.3. Les professionnels des institutions sociales et politiques locales

Afin de mener à bien mon projet de thèse, j'ai souhaité rencontrer l'ensemble des professionnels intervenant dans l'accueil linguistique et culturel des EAM. Ainsi, j'ai échangé avec des enseignants mais aussi avec des travailleurs sociaux et des décideurs au niveau de la politique de la ville et de la politique éducative de la ville de Tours. J'ai donc partagé avec les interlocuteurs Marie et Madame R. à la fois à travers mon statut de chercheur mais aussi de collègue.

Interlocutrice Marie (E10, E18)
Coordinatrice des actions sociales de l'équipe de Réussite Educative de Tours
<i>Parcours et pratiques professionnels, rapports aux langues et à la diversité</i>
<p>Marie, âgée d'une quarantaine d'années, a été recrutée par la mairie de Tours en même temps que moi en tant que coordinatrice des actions sociales. Ce poste a été créé dans le cadre de la mise en place d'une équipe de Réussite Educative dont le point de chute se situe au sein de l'école dirigée par Monsieur Mas. J'ai développé des liens assez étroits avec Marie dont je partageais parfois le bureau. Nous avons eu de nombreuses occasions d'échanger autour de la gestion de la diversité des publics fréquentant les établissements scolaires au sein desquels nous intervenions. Marie semble vouloir lutter contre des préjugés et des discours emprunts de déterminisme social à l'encontre de ces publics.</p> <p>Son travail de coordination devait permettre une mutualisation des ressources existantes au niveau social à l'échelle du quartier et de la ville. Marie devait en assurer une meilleure visibilité et une optimisation notamment grâce un important travail de mise en relation des différents partenaires entre eux afin d'envisager des actions collaboratives et transversales mais aussi, d'accentuer fortement les liens entre les potentiels bénéficiaires et les ressources. Elle a donc dû effectuer un travail conséquent de prises de contacts et de tentatives de mises en relations de différents acteurs entre eux déjà présents sur le quartier. Les nombreuses initiatives prises en ce sens ont parfois été mal interprétées, voire franchement mal perçues. Marie a travaillé plusieurs années comme visiteuse médicale avant de reprendre un parcours de formation et obtenir son concours d'assistante sociale. Ces contacts directs avec des publics variés de médecins puis, de personnes en difficultés sociales, ont, selon Marie, contribué à développer chez elle une certaine lucidité indispensable pour éviter tout manque de prise de distance ou excès d'empathie dans ses pratiques professionnelles. Marie est une femme au caractère marqué, dynamique et entreprenante qui déclare avoir une certaine expérience quant à la gestion de la diversité, de ce fait, elle aborde les particularités des enfants qu'elles accompagnent de manière franche et sans tabou.</p>
<i>Modalités de collaboration</i>
<p>Marie et moi étions collègues : nos deux postes ayant été conçus ensemble, de façon très complémentaire, dans le cadre de la création de l'équipe de Réussite Educative de Tours. Nous nous sommes donc côtoyées fréquemment pendant une année. Cependant, étant toutes deux souvent en déplacement sur différents établissements, nous ne nous voyions qu'assez</p>

irrégulièrement malgré le fait que nous partagions le même bureau. Dans le cadre de l'exercice de mon poste d'intervenante auprès des familles migrantes, Marie constituait la personne ressource privilégiée vers laquelle faire remonter les éventuels besoins et/ou problèmes que je pouvais identifier au sein des familles migrantes que je rencontrais. Cependant, nos collaborations ont été très fastidieuses et laborieuses pendant les premiers mois suivants nos prises de postes. La mise en place de l'équipe de Réussite Educative dans son ensemble et plus particulièrement, la définition et la mise en pratique concrète de nos missions et du partage de nos rôles respectifs avec Marie, a été particulièrement délicate et fortement déstabilisante. En effet, nos fiches de poste étaient à la fois floues et sur certains points, assez ressemblantes. Ainsi, Marie et moi-même avons eu à construire nos propres modalités de fonctionnement et à apprendre à travailler ensemble. Marie ayant une expérience professionnelle importante en tant qu'assistante sociale notamment, elle m'a beaucoup appris et aiguillée dans cette tâche peu aisée. Ces tâtonnements et mises au point ayant pris plusieurs mois à se régulariser, nous n'avons collaboré de façon opérationnelle que quelques mois avant la fin de mon contrat. De ces expériences sont nées de riches échanges constitués de témoignages de frustrations et de difficultés partagées mais aussi de précieux conseils et de grands espoirs. Marie m'a en quelque sorte initiée et fait découvrir le milieu socio-éducatif. Par ailleurs, elle montrait un intérêt certain pour mon projet de recherche dont je l'entretenais fréquemment. Après la fin de mon contrat, je l'ai sollicitée pour un entretien dans le cadre de ma thèse qu'elle a accepté sans hésitation. Je dirais donc que ma relation avec Marie s'est étalée sur deux ans et qu'elle a relevé à la fois de la collaboration professionnelle, du tutorat et de la relation amicale.

Interlocuteur Mat. (E16)

Intervenant d'action sociale à l'AFTAM de Joué-lès-Tours

Parcours et pratiques professionnels, rapports aux langues et à la diversité

Mat., âgé d'environ trente ans, est employé par l'Association de Formation des Travailleurs Malgaches et Africains (AFTAM) de Joué-lès-Tours, commune limitrophe de Tours. L'AFTAM, créé en 1962, a pour mot d'ordre : « Donner les moyens de l'autonomie, le meilleur chemin vers l'insertion ». Ces associations organisent leurs interventions autour de quatre grands secteurs : l'habitat social adapté ; l'hébergement social ; la promotion sociale (formation professionnelle et accompagnement social) et, le médico-social (personnes âgées et adultes handicapés). L'AFTAM de Joué-lès-Tours possède notamment un centre

d'hébergement de demandeurs d'asile et propose des cours de FLE/FLS. Mat. occupant un poste d'intervenant d'action sociale, assure le suivi individualisé d'EAM et de leurs familles et les accompagne dans leurs différentes démarches d'insertion. J'ai pris contact avec Mat. car il m'avait été présenté comme personne ressource accompagnant certains EAM que je côtoyais dans les écoles des quartiers du Sanitas et des Rives-du-Cher. Mat., contrairement à Marie, n'intervient pas ou très peu dans les établissements scolaires. Il n'entretient donc pas de liens aussi étroits avec le corps enseignant que Marie. Il s'est montré parfois sceptique quant aux documents supports utilisés par les établissements scolaires et la mairie de Tours afin d'inscrire certains enfants, dont de nombreux EAM, au sein de dispositifs socio-éducatifs divers. En effet, en tant que travailleur social, Mat. s'appuie sur des documents et des pratiques prônant le principe d'anonymat et de libre adhésion. Mat. a ainsi mentionné à plusieurs reprises sa crainte d'un problème de compréhension par des familles nouvellement arrivées, peu ou pas francophones, des documents supports utilisés dans le cadre de l'équipe de Réussite Educative de Tours. Il m'a dit en avoir aidé certaines à les remplir et remet en cause leur utilité. Il se demande par ailleurs quelle part de responsabilité incombe aux parents d'EAM dans l'inscription de leurs enfants dans ses divers dispositifs scolaires et péri/extra-scolaires et de façon sous-jacente, remet en question la nature des diverses actions mises en œuvre pour gérer la diversité dans son ensemble notamment à travers le manque de compréhension de ses initiatives par les bénéficiaires mêmes.

Modalités de collaboration

J'ai rencontré Mat. avant tout à travers mon statut de jeune chercheure. C'est en effet auprès de Mat. que j'ai pu construire une première prise de distance vis-à-vis du dispositif de Réussite Educative notamment. Ses remarques critiques ont constitué des éléments de réflexion déclencheurs primordiaux dans mon travail de recherche. En premier lieu, j'ai sollicité deux rencontres avec Mat. pour acquérir certaines connaissances quant à la structure et aux professionnels sociaux intervenant auprès de certains EAM scolarisés dans les établissements scolaires au sein desquels j'évoluais moi-même. Initialement, c'est donc en tant que professionnels réfléchissant à la possibilité de travailler ensemble au sein d'une même équipe pluridisciplinaire que nous avons construit nos échanges. Cependant, face à la confrontation de nombreuses logiques politiques et professionnelles parfois divergentes et face aux difficultés de mise en œuvre concrète du travail de l'équipe de Réussite Educative, nos échanges ont plutôt constitué des temps de débats partagés. Ainsi, mes quelques rencontres avec Mat. s'apparentaient à des mises au point sur l'évolution de nos statuts

respectifs et à l'échange de nos points de vue critiques quant à l'évolution du projet de l'équipe.

Interlocutrice Madame R.

Responsable du service politique de la ville de Tours ; Coordinatrice de l'équipe de Réussite Educative de la ville de Tours

Parcours et pratiques professionnels, rapports aux langues et à la diversité

Madame R. est responsable du service Politique de la Ville ainsi que coordinatrice de l'équipe de Réussite Educative de la ville de Tours. Madame R. envisage la diversité à travers des discours fortement empreints de principes républicains notamment celui de traitement égalitaire et d'accès aux mêmes chances de réussite sociale pour tous. En tant que stagiaire en Master Professionnel 2^{ème} année puis, en tant qu'intervenante auprès des familles migrantes au sein de l'équipe de Réussite Educative de la municipalité de Tours, Madame R. a été ma supérieure hiérarchique mais avant tout, une personne ressource primordiale.

Modalités de collaboration

Au cours de mon stage de Master Professionnel 2^{ème} année, j'ai évolué au sein des services Education Jeunesse et Contrat de Ville de la mairie de Tours. C'est auprès de Madame R. que j'ai découvert l'organisation générale de la politique de la ville de Tours, son fonctionnement et ses objectifs à travers les différents pôles d'activités qu'elle développait avec ses équipes. Ainsi, j'ai sollicité plusieurs entretiens avec Madame R. qui s'est toujours montrée très disponible. A la suite de mon stage, c'est avant tout au service Education Jeunesse que j'ai remis mon travail d'élaboration d'état des lieux des dispositifs socio-éducatifs et linguistiques à destination des EAM et de leurs familles existants sur la ville de Tours. Dans la continuité de ce premier travail, Madame R. a alors envisagé la création de mon poste d'intervenante auprès des familles migrantes. Madame R. a donc eu un rôle prépondérant dans la création de mon poste et la définition de mes fonctions.

Chaque professionnel présenté ci-dessus est amené à intervenir auprès d'un public EAM à divers niveaux, au sein de dispositifs variés. Ce qui a motivé nos rencontres réside principalement en ma volonté de soulever avec eux la question de la prise en compte, ou non, de la diversité des EAM – et plus précisément de la perception et/ou la gestion de leurs plurilinguismes - au sein de dispositifs socio-éducatifs visant la réussite. Cette problématique implique la définition d'objectifs, de publics et de moyens situés selon les contextes, en effet,

selon leur inscription dans des champs professionnels complémentaires mais différents, même si tous ces intervenants visent la mise en œuvre d'un projet commun, il est probable que leur appropriation des notions et termes clefs diffèrent. Les discours et pratiques de mes interlocuteurs, tout comme les miens propres, s'appuient, selon moi, sur des processus d'appropriation situés de directives mais aussi, de représentations sociales et individuelles largement véhiculées dans des champs professionnels ou des cercles sociaux plus ou moins partagés. Un travailleur social de l'AFTAM, par exemple, n'envisage pas la question de la diversité linguistique de la même façon qu'un enseignant dont l'activité professionnelle se focalise en très grande partie sur l'objet langue. A ce titre, il m'apparaît nécessaire de développer mon travail d'analyse en prenant en compte un certain nombre d'éléments contextuels fluctuants : les statuts sociaux respectifs des interlocuteurs mais aussi les principales représentations sociales et individuelles sous-tendant, au moins partiellement, la dynamique des échanges. Dans le chapitre suivant de mon travail, je vais donc à présent tenter de présenter les principales orientations épistémologiques me permettant de mettre en œuvre ma démarche interprétative.

Chapitre 3. Orientations épistémologiques et notions clefs

Comme je l'ai exposé dans la présentation de la genèse de mon projet et dans la description de l'environnement général de mon travail, j'ai fait le choix d'aborder mes questionnements centraux à travers l'interprétation de discours et de pratiques, mais aussi de discours sur les pratiques, à l'échelle des professionnels et des familles, que je croiserai avec différents textes officiels et de référence sur les questions de gestion et de perception de cette dernière. Ce choix implique de prendre en compte, de façon simultanée, les statuts et les rôles accordés aux langues en présence mais aussi ceux de leurs locuteurs. Or, ces derniers se construisent notamment, de façon mouvante et située, selon la dynamique des échanges langagiers et selon les contextes dans lesquels ils s'opèrent. Afin de mettre en exergue l'existence potentielle d'écarts et/ou de tensions entre ces différents niveaux de discours, plus ou moins positifs, conscients et assumés, quant aux situations partagées et/ou observées, je privilégie une démarche que je qualifie de compréhensive qui m'amène à prendre en compte dans les échanges un certain nombre de représentations contextualisées. A ce titre, j'ai donc mobilisé dans mon travail deux notions majeures que j'envisage en toute complémentarité : la notion de contexte et la notion de représentation.

3.1. Une démarche interprétative située et dynamique

Lors de mon travail d'interprétation, j'ai été frappée par la présence de points de tension jalonnant de nombreux discours. En effet, certains dires de professionnels ont pu m'apparaître contradictoires lorsque, par exemple, une enseignante déclare avoir un avis *a priori* très positif quant aux pratiques plurilingues des EAM de sa classe tout en prônant par ailleurs une focalisation des répertoires verbaux de ces mêmes jeunes sur l'unique langue de l'école. Ces oscillations entre des points de vue que j'ai pu juger *a priori* comme à la limite de l'antithétique, se sont retrouvés à tous niveaux : dans les dires des professionnels mais aussi des familles, comme cela transparaîtra à plusieurs reprises dans le restant de mon travail. Pour

aborder ces espaces de parole qui, finalement relèvent moins de l'idée d'écart dans le sens d'une séparation nette que d'un *continuum*, j'ai questionné la cohérence des positionnements de mes interlocuteurs en les envisageant de manière située et dynamique. En effet, s'ils ont échangé avec plus ou moins d'aisance autour des notions centrales de diversité et de réussite, si leurs points de vue ont été parfois soumis à des fluctuations plus ou moins importantes, ces dernières relèvent selon moi d'une cohérence certaine. La prise en compte de représentations sociales et individuelles contextualisées à travers lesquels se sont construits ces échanges m'apparaît un moyen pertinent de tenter d'interpréter cette autre forme de diversité.

3.1.1. Le contexte : une notion à questionner

La notion de contexte est beaucoup mobilisée en didactique des langues et en sociolinguistique dans des activités d'interprétation de corpus. En effet, le contexte est considéré comme recouvrant un certain nombre de paramètres permettant d'interpréter, de façon relativement située et dynamique, des échanges langagiers. Mais si cette notion est largement utilisée, elle n'en reste pas moins polysémique. De manière générale, dans le champ des sciences humaines, on distingue deux conceptions majeures du contexte : le contexte comme cadre ou environnement et le contexte comme construction sociale. Ma propre appropriation de cette notion se nourrit de ces références diversifiées. Elle s'est construite, en quelque sorte, à travers l'élaboration d'un point de vue critique sur ces dernières et de manière évolutive au cours de l'élaboration des mes projets de recherche et de mon parcours de formation.

Mes premiers travaux se concentraient sur des interprétations d'entretiens semi-directifs construits avec des EAM en contexte scolaire. Je souhaitais étudier la part accordée aux langues en présence dans leurs pratiques langagières plurilingues. Je me suis en tout premier lieu tournée vers des références théoriques majeures héritées des enseignements qui m'ont été dispensés en cours de linguistique dans le cadre, à l'époque, de ma licence de langue et de civilisation anglaise. Fortement influencée par le prisme réducteur des chaînes d'opérations logiques - plus ou moins similaires au schéma de Roman Jakobson (1963) - et par les théories linguistiques structuralistes développées notamment dans les travaux de Ferdinand de Saussure (1916), j'envisageais *a priori* le langage et la communication à travers une approche sémiotique, c'est-à-dire comme formant un système de signes et de structures interdépendants

entretenant des relations de solidarité indéfectibles. Mais le schéma de type « émetteur / message / code / récepteur » s'est vite trouvé insuffisant et inadéquat face aux enjeux de mes recherches en didactique. Je souhaitais, en effet, interroger la potentielle prise en compte du contexte scolaire par les enfants dans la construction de leurs discours et de leurs pratiques langagières. Les présupposés postulant qu'« émetteur » et « récepteur », s'ils possèdent un « code linguistique » commun, peuvent déchiffrer de façon univoque le sens des échanges à travers la seule activité de lecture des signes partagés ne me satisfaisaient pas. Ce qui sous-tendait ma démarche était la prise en compte de l'aspect social et collectif de la construction des échanges des jeunes plurilingues mais aussi la volonté d'interpréter ces échanges à travers diverses dimensions sociales. Comment rendre compte du caractère mouvant et évolutif des discours des EAM selon qu'ils se construisent dans leur salle de classe, dans la cour de l'école, chez eux etc. ou encore, selon qu'ils échangent avec leur enseignante, une stagiaire, leur propre mère etc.? La notion de contexte m'a semblé pouvoir rendre compte de ce processus de construction d'échanges situés et diversifiés mais en l'envisageant tout autrement.

Dans un second temps, j'ai alors cherché à étoffer mes réflexions en me focalisant sur la notion de compétence de communication et/ou communicative découverte dans les enseignements que j'ai suivis lors de mon Master en sociolinguistique, didactique des langues et du français langue étrangère et seconde. Dépassant les approches télégraphiques du contexte, les travaux des ethnographes de la communication ne se limitent plus de façon *quasi* exclusive à la compétence linguistique des locuteurs. Ils se proposent de prendre en compte la dimension sociale des échanges langagiers. J'ai alors trouvé dans les travaux de Dell Hymes (1967), notamment, de nouvelles perspectives. L'auteur postule que la compétence des locuteurs à communiquer entre eux ne se limite pas à la seule maîtrise de la langue et il souligne la nécessité d'interpréter les échanges langagiers au regard des contextes sociaux au sein desquels ils se construisent. Ce positionnement m'a alors semblé pouvoir permettre d'envisager comment mes interlocuteurs et moi-même prenions part au processus de construction des échanges, de leurs contextes mais aussi de leur(s) interprétation(s). Cependant, une fois encore, cette conception ne m'a pas entièrement satisfaite. Elle se base en effet sur le croisement d'un certain nombre de paramètres descriptifs à géométrie variable¹² qui constitueraient un cadre interprétatif plus ou moins rigide et figé. Une telle approche me

¹²Cf. le modèle SPEAKING, Hymes (1967) : Setting, Participants, Ends, Acts, Key, Instrumentalities, Norms, Genre.

semble sous-entendre que le contexte se limiterait alors à ce que le chercheur/analyste/interpréteur serait capable de décrire en fonction de ces seuls paramètres. Si l'âge, le sexe, le statut social des interlocuteurs mais aussi le lieu des échanges etc. m'apparaissent des paramètres interprétatifs tout à fait intéressants, l'activité d'interprétation des échanges langagiers ne saurait se limiter à leur prise en compte. En effet, deux interlocuteurs répondant à des paramètres contextuels identiques, ayant une langue en partage, participant aux mêmes échanges ne peuvent-ils pourtant pas les interpréter différemment ? Les paramètres interprétatifs seuls ne « contiendraient » pas « tout » le sens qui, selon moi, résulterait de l'activité de mobilisation différenciée de ces derniers par les interlocuteurs. Cette perspective, si elle m'a longtemps séduite, s'est donc montrée inadéquate à mes enjeux de recherche dans le sens où elle ne me semble pas pouvoir permettre de rendre compte du rôle constitutif des interlocuteurs dans les échanges. Ce type de démarche peut paraître utile si la visée du travail réside en l'analyse quantitative de phénomènes langagiers récurrents au sein d'une même communauté linguistique. Or, ce que j'entreprends est plutôt d'analyser la diversité d'interprétation et de construction des échanges langagiers au sein de communautés linguistiques relativement hétérogènes, à savoir, des groupes d'EAM en classe de CRI et en contexte familial ainsi que divers professionnels issus de champs variés. M'interrogeant sur comment rendre compte de la part d'implication des interlocuteurs dans les échanges, j'ai alors trouvé, momentanément, quelques éléments de réponse à mes questionnements dans les travaux de John Gumperz (1989).

Développant une approche sociolinguistique plus en adéquation avec mon positionnement épistémologique compréhensif et interprétatif (tel que le développerai d'ici quelques pages, cf. 3.2), l'auteur questionne l'existence d'une diversité d'interprétations des échanges langagiers malgré le partage d'une même langue et de repères culturels communs au sein d'une communauté sociolinguistique donnée. J. Gumperz envisage les phénomènes d'échanges langagiers comme constitués à la fois d'une activité de co-construction et de co-interprétation mouvante et dynamique des échanges et de leurs contextes qui impliquent la subjectivité des interlocuteurs. Cette activité conjointe se synthétiserait en la notion de contextualisation :

« J'entends par contextualisation l'emploi par les locuteurs/auditeurs, des signes verbaux et non verbaux qui relie ce qui se dit à un moment donné et en un lieu donné à leurs connaissances du monde. » (1989 : 9).

Ce serait en fonction d'une activité mutuelle de mise en regard de références diverses – plus ou moins conscientes et assumées – à des signes verbaux et non verbaux que les interlocuteurs

construiraient des échanges langagiers situés. A travers cette activité partagée, les interlocuteurs « relieraient » sens et contexte : ils construiraient et interpréteraient leurs échanges en fonction de leurs connaissances « du monde ». J'adhère en partie à ce point de vue qui envisage le contexte comme un processus collectif de construction et de négociation des échanges. Cette approche engage la subjectivité des interlocuteurs qui se réfèreraient à des choix individuels et situés, autrement dit, ils mobiliseraient un certain nombre de repères culturels et sociaux afin de créer du sens. De façon complémentaire, Alex Muchielli et Claire Noy insistent sur la nécessaire prise en compte d'un « déjà-là » culturel en commun :

« les conduites, comme toutes les communications, se font toujours dans un contexte de normes. (...) Aucune communication ne peut donc se faire en dehors d'un contexte culturel qui est « déjà-là ». » (Muchielli et Noy : 2005 : 90).

Ces travaux ont largement contribué à la construction de ma démarche interprétative en interrogeant la prise en compte du degré d'implication des interlocuteurs dans le phénomène d'échanges langagiers et de leur(s) interprétation(s). Cependant malgré les riches apports qu'ont constitués ces références pour l'élaboration de mes propres recherches, je reste encore en désaccord avec ces positionnements. Ils me semblent sous-entendre que ce « déjà-là », « contexte culturel » ou encore « connaissances du monde » se devrait/ent d'être nécessairement partagé(es) de manière univoque. Or, il m'apparaît que quand bien même des interlocuteurs d'une même communauté sociolinguistique s'appuieraient, dans leur processus de construction d'échanges, sur des repères communs, ces derniers pourraient être mobilisés de façon très diversifiée à la fois dans le processus de contextualisation et dans celui d'interprétation de ces échanges. En m'appuyant sur les références exposées précédemment, j'en conclus donc que le contexte ou la contextualisation, équivaldrait à se référer à des repères/signes sociaux et/ou linguistiques qui constitueraient la base de paramètres interprétatifs mais que, dans un même temps, ces repères, s'ils sont partagés, peuvent à travers le processus même d'échanges langagiers être mobilisés et actualisés de façon très diversifiée selon les interlocuteurs. Se pose alors la question de la définition de ces repères linguistiques, culturels et/ou sociaux : lesquels privilégier, comment les arrêter s'ils sont sans cesse soumis à des interprétations subjectives ? N'ayant pas trouvé réponse à ce questionnement central, la pertinence de ces derniers ainsi que de la notion même de contexte m'apparaît donc discutable. Comment participeraient-ils à mon travail d'interprétation ? Comment envisager un contexte qui, par définition, serait impossible à appréhender ? Comment m'appuyer sur des repères qui, finalement n'en seraient pas ?

En définitive, la notion de contexte à elle seule ne me paraît plus véritablement opératoire pour mes propres recherches dans le sens ou en tentant de me l'approprier, je la déconstruis partiellement. J'en arrive à la conclusion que le contexte engloberait tout ce qui serait nécessaire à l'activité de construction et d'interprétation des échanges langagiers entre des interlocuteurs : il serait constitué à la fois de paramètres d'ordre culturels et sociétaux partagés par une même communauté sociolinguistique mais qui, de par le caractère dynamique du processus même d'échanges, seraient fluctuants et imprévisibles. En étant un tout - ou plus exactement un tout et son contraire - le contexte n'en deviendrait-il pas un rien ? Je n'abandonne ni ne rejette complètement la notion de contexte qui m'a permis de construire de nombreuses réflexions déterminantes dans le choix de mon positionnement épistémologique. Tout au long de mon travail, je m'y référerai dans son acception la plus générique, telle qu'elle est envisagée dans les dictionnaires usuels et dans le langage courant, c'est-à-dire comme *quasi* synonyme des termes situation, environnement ou encore circonstance(s). A titre d'exemple, le dictionnaire en ligne le Petit Robert (2012) envisage le contexte comme « Ensemble des circonstances dans lesquelles s'insère un fait », définition qui renvoie par ailleurs aux entrées « situation » et « environnement ».

C'est donc à l'aide de la notion complémentaire de représentation sociale que je souhaite pouvoir rendre compte de la dimension processuelle et inter-subjective des échanges et de leur(s) interprétation(s). Je pars du principe que si chaque échange est situé et dynamique, il n'en reste pas moins qu'il résulte d'un phénomène de construction sociale collective qui s'appuie, au moins partiellement, sur du déjà-là. Je considère que ce dernier se trouve en partie cristallisé sous la forme de représentations sociales et individuelles.

3.1.2. Des représentations sociales contextualisées

Mon travail d'interprétation de corpus s'appuie sur la prise en compte d'éléments contextuels évolutifs quant aux statuts sociaux respectifs des interlocuteurs, aux statuts et rôles des langues en présence mais aussi quant au poids symbolique de certains lieux, notamment en contexte scolaire. Ces évolutions résultent, selon moi, d'une activité à la fois individuellement située et collectivement élaborée des interlocuteurs qui, à travers la dynamique des échanges langagiers, construisent et interprètent leur discours et pratiques. Je postule que pour créer du

sens les interlocuteurs mobilisent, de façon plus ou moins partagée, un certain nombre de représentations sociales et individuelles contextualisées.

Selon Denise Jodelet, les représentations sociales (désormais RS) sont une forme de connaissance socialement élaborée et partagée qui constituerait un ensemble social de système d'interprétation à la base des relations que les individus entretiendraient au monde et aux autres (Jodelet : 1989 : 36). La notion de RS m'apparaît donc tout à fait complémentaire de celle de contexte car elles participent, conjointement, à la fois au processus de construction mais aussi d'interprétation des échanges, autrement dit, de partage de liens et de faits sociaux des individus/interlocuteurs entre eux. Cependant, j'insiste sur le fait que s'il m'apparaît indéniable que les échanges langagiers s'élaborent en partie grâce au partage d'un déjà-là social, culturel et linguistique, il importe de souligner que sa mobilisation résulte toujours de dimensions subjectives et/ou inter-subjectives. Autrement dit, je ne substitue pas la notion de représentation sociale à celle de contexte et je ne conçois aucunement l'interprétation des dires de mes interlocuteurs et les miens propres comme une activité de « décodage d'indices » figés et pré-construits, qu'ils soient appelés paramètre contextuel et/ou représentation sociale. Je prends comme définition de référence la proposition de Danielle Moore qui envisage que :

« Une représentation est toujours une approximation, une façon de découper le réel pour un groupe donné en fonction d'une pertinence donnée, qui omet les éléments dont on n'a pas besoin, qui retient ceux qui conviennent pour les opérations (discursives ou autres) pour lesquelles elle fait sens. » (Moore : 2006 : 185).

Ainsi, les représentations sociales et individuelles n'existeraient pas en soi mais constitueraient une façon plus au moins approximative d'envisager « le réel » à travers des processus d'échanges sociaux et collectifs variés (au niveau des pratiques et des discours). Si elles s'inscrivent dans un contexte spécifique qui influe sur leur construction et leur mobilisation, en tant que processus évolutif et socialement négocié, les représentations sociales et individuelles construisent elles aussi le contexte. C'est à ce titre que j'envisage la complémentarité de ces deux notions et que je les associe à travers les expressions représentations sociales contextualisées et/ou représentations individuelles contextualisées.

Je ne m'attarderai pas en détail sur le caractère polysémique des RS ni sur l'évolution de cette notion centrale à la croisée des sciences humaines. Ses influences diverses alliant des réflexions d'ordre psychologique, sociologique, linguistique notamment me permettent, dans mes analyses, de prendre en compte les « influences de facteurs sociaux, économiques,

idéologiques ou affectifs entre autres » tels qu'ils sont envisagés par Véronique Castellotti et Danielle Moore dans une optique sociolinguistique que je partage :

« Les sociolinguistes (...) ont mené de nombreux travaux sur les attitudes et les représentations des sujets vis-à-vis des langues, de leur nature, de leur statut ou de leurs usages par exemple (voir notamment Lafontaine 1986 et Matthey 1997b). En didactique des langues, l'objet d'apprentissage est spécifique : il ne s'agit pas seulement d'un savoir constitué à acquérir mais aussi d'usages contextualisés et diversifiés à s'approprier, notamment dans l'interaction. Une telle spécificité rend d'autant plus cruciale l'influence de facteurs sociaux, économiques, idéologiques ou affectifs entre autres, et l'hétérogénéité même de la notion de représentation la rend alors particulièrement opératoire, dans la mesure où elle permet de rendre compte des sources et références multiples (psychologique, affective, sociale, cognitive, ...) mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues. » (Castellotti et Moore : 2002 : 09).

Les auteures insistent, par ailleurs, sur la grande influence que les représentations sociales peuvent jouer sur les stratégies et procédures mises en œuvre à la fois du côté des pratiques d'enseignement des professionnels mais aussi au niveau de celles des apprenants quant à leur processus d'appropriation des langues. Pour ma part, j'envisage les discours et les pratiques - qu'elles soient langagières et/ou professionnelles - de mes interlocuteurs au regard des RS qu'ils construisent quant aux rôles et statuts des langues mais aussi quant à leur statut de locuteur plus ou moins légitime de ces dernières. Cependant, cette notion de RS n'est à elle seule pas suffisante pour interpréter mon corpus et doit être envisagée comme indissociable des représentations individuelles des interlocuteurs. Comme je l'ai mentionné précédemment, les représentations, tout comme le contexte, n'existent pas en soi mais sont le fruit de processus sociaux engageant toujours une mise en relation, plus ou moins intriquée, de choix personnels quant au sens attribué à telle représentation ou à tel paramètre contextuel. Certaines représentations sont certes, largement véhiculées et partagées alors que d'autres découlent de points de vue et d'opinions tout à fait individuels en lien avec les ressentis, les expériences personnelles des interlocuteurs. Je rejoins donc Valentin Feussi qui pointe, dans son travail de thèse, la nécessité d'historiciser le phénomène d'échanges langagiers et qui propose une conception renouvelée de la notion de contexte :

« les participants arrivent dans les échanges discursifs, avec une histoire chacun. (...) les éléments du contexte seront tout ce qui pourrait entourer le discours verbal ou non verbal produit. Il n'est donc plus seulement énonciatif, il porterait même sur l'expérience et sur les projets des interactants. En ce sens, le contexte interactif doit être historicisé. Le contexte dans notre recherche renverra simplement à l'histoire sociale des interactants. Dans cette logique,

l'interaction sera une action réciproque qu'exercent entre eux des êtres, des personnes et des groupes. » (Feussi : 2006 : 149-150).

Dans le cadre précis de mes recherches, j'envisage toujours les rapports aux langues, à leur perception et à leur gestion selon la prise en compte d'un certain nombre de représentations combinées, qu'elles relèvent plutôt des RS ou de représentations plus individuelles. Ainsi, par exemple, selon la représentation individuelle qu'une interlocutrice mère d'EAM se ferait de ma personnalité et de mon statut, on peut supposer que nos échanges puissent en être influencés : il est envisageable que perçue à travers un statut d'étudiante, mon interlocutrice puisse construire un certain type de discours qui différerait certainement de celui qu'elle construirait si elle me percevait à travers mon statut d'employée de la municipalité, c'est-à-dire en tant qu'intervenante auprès des familles migrantes. De même, la prise en compte de représentations sociales plus largement partagées quant au poids symbolique des institutions peut, selon moi, expliquer certains écarts : je postule en effet que le discours produit par un/e enseignant/e dans le cadre de sa classe peut différer de celui produit hors du lieu d'exercice de ses fonctions. Les paramètres interprétatifs sous-tendant ma démarche d'analyse s'appuient aussi sur la prise en compte de la possible construction d'attentes quant à ce qui pourrait être dit - ou même ce qui devrait être dit - sur ce que je nomme parfois des discours « politiquement corrects ». Ces discours qui témoigneraient d'une certaine forme de recherche de conformité constituent, selon moi, un phénomène de cristallisation d'un certain nombre de représentations sociales communément véhiculées et même parfois partiellement induites dans un contexte précis.

Je considère donc qu'une représentation sociale et/ou individuelle découle d'un processus de choix inter-impersonnels négociés résultant toujours du fruit d'un lien dialectique entre ce que Véronique Castellotti nomme, par défaut et non sans le remettre en question, du matériau « préconstruit » tout en insistant sur son caractère non statique et, « des éléments en construction » spécifique au contexte des échanges et à la subjectivité des acteurs/interlocuteurs :

« Ce qui pose problème (...) c'est l'apparente dichotomie qu'opèrent la plupart des chercheurs entre une partie plus ou moins statique et une partie dynamique, de transformation ou d'évolution des représentations. (...) Or, d'un point de vue didactique, aussi bien que d'un point de vue sociolinguistique, c'est précisément le lien dialectique entre du matériau « préconstruit » (ce qui n'implique pas nécessairement le statisme) et les éléments en construction qu'il paraît pertinent d'interroger. Ce lien se tisse dans des formes interactives spécifiques selon les contextes et les acteurs, où y compris le substrat des

connaissances considérées comme « acquises » semble pouvoir être remodelé (...) » (Castellotti : 2009b : 139).

Ma démarche épistémologique se base sur la prise en compte historicisée et relative de représentations sociales et individuelles contextualisées prenant forme et évoluant à travers les activités langagières partagées avec mes interlocuteurs. Ainsi, je considère que mes interlocuteurs et moi-même négocions, construisons, voire re-construisons à la fois le sens plus ou moins partagé de nos échanges mais aussi, nos statuts sociaux respectifs et celui/ceux que nous accordons aux langues en fonction de la dynamique de construction de nos activités langagières.

Ce point de vue justifie la forme que prendront les interprétations et analyses que je développerai dans les différentes parties de mon travail. Plus concrètement, je me propose de croiser les discours de mes interlocuteurs et les miens propres avec un certain nombre de textes de référence et de cadrage afin de prendre en compte des représentations contextualisées que je juge particulièrement prégnantes. Ainsi, dans mon activité d'interprétation de corpus, j'apporterai une attention particulière à prendre en compte la notion d'unité et d'homogénéité mobilisées de façon récurrente dans le contexte socio-éducatif de la République française. Par ailleurs, je me concentrerai particulièrement sur la présence, ou non, dans les discours de mes interlocuteurs relatifs à la perception et à la gestion de la diversité linguistique et culturelle, d'une certaine forme de RS couramment véhiculées associant diversité - notamment sous la forme du plurilinguisme - et pratiques langagières à risque, mais aussi, parfois, diversité et handicaps socio-culturels (cf. parties II et III).

3.2. Une posture compréhensive

Pour construire ma recherche, j'ai privilégié une posture que je qualifierai de compréhensive en partant du principe que « le paradigme compréhensif affirme l'interdépendance de l'acteur au monde et la construction du monde des objets, par les acteurs humains » mais aussi que « le monde des acteurs humains est un monde de significations et que ce qui importe c'est de comprendre ce monde » (Muchielli et Noy : 2005 : 42-43).

Toute mon activité d'analyse repose sur mes propositions d'interprétation de rencontres et d'échanges langagiers que je considère comme des processus sociaux collectifs situés et dynamiques. Je considère en effet que la construction de sens – dans l'activité langagière

même et dans le travail d'analyse du chercheur – résulte d'une activité dialectique entre les interlocuteurs et leur monde, autrement dit, l'ensemble de mon travail d'analyse se base sur des interprétations de pratiques sociales diverses à travers la prise en compte, notamment, d'un certain nombre de représentations contextualisées et historicisées.

Dans le cas spécifique de mon travail, c'est la diversité des discours construits autour de la gestion et de la prise en compte de la diversité linguistique et culturels des EAM et de leurs familles qui constitue le cœur de mon projet. J'ai été amenée à construire des échanges autour des langues. Il s'est surtout agi d'envisager les langues en présence et leurs possibles contacts dans deux contextes majeurs : à l'école et/ou au sein de l'entité familiale. Entre ces deux situations, une marge existe : les rôles des langues, la visée de leurs pratiques ne sont évidemment pas les mêmes. Il n'y a donc rien d'incohérent à les envisager de façon diversifiée, à leurs attribuer des rôles et des statuts mouvants selon qu'elle(s) répondrai(en)t, par exemple, à des enjeux de formation soumis à évaluation à l'école ou, qu'elle(s) soi(en)t pratiquée(s) comme vernaculaire(s) au sein d'une communauté linguistique plurilingue lors d'un rassemblement familial. Si certains positionnements de mes interlocuteurs changent et semblent se contredire au sein de leurs discours, je postule plutôt qu'ils se complètent, entérinant ou étoffant des dires antérieurs sans les démentir systématiquement. Selon moi, ces fluctuations relèvent de négociations, de la mise en œuvre par mes interlocuteurs et moi-même d'un certain nombre de choix et je postule que ces choix tiennent compte, dans des proportions diverses et mouvantes, de traits contextuels mais aussi d'un certain nombre de représentations sociales et individuelles qui influencent, au moins en partie, les positionnements de mes interlocuteurs. Ainsi, le caractère évolutif de mes interventions, la multiplicité de mes statuts, la diversité des lieux de construction de nos échanges mais aussi le choix de les construire dans l'interaction verbale et le partage de tâches etc., sont autant de spécificités de mon projet m'ayant amenée à privilégier une démarche compréhensive. Car c'est bien la combinaison à géométrie variable de tous ces paramètres qui constitue les spécificités des pratiques sociales vécues et partagées avec mes interlocuteurs.

Dans cette optique, je n'utilise donc pas le terme « donnée » auquel je préfère celui de phénomène observable (ou observable). Je ne récolte pas des paroles comme on récolterait des fruits cueillis à un arbre mais je construis conjointement avec mes interlocuteurs des discours situés ; il ne s'agit pas d'infirmer, de confirmer ou même de faire émerger, comme pousserait spontanément une herbe folle, des hypothèses mais de les construire et de les faire évoluer tout au long d'un travail d'enquête auquel je prends activement part en tant que

chercheure et en tant qu'en qu'être social. Je rejoins donc entièrement Monica Heller, en tentant de privilégier une posture compréhensive qui s'inscrirait dans « une sociolinguistique capable de révéler quels intérêts sous-tendent les actions, les représentations et les discours ». L'auteure explicite qu' :

« Une telle approche nécessite également que le positionnement du/de la chercheur(e) fasse partie de la réflexion. Le point de vue décrit ici prend comme point de départ l'idée que toute réalité sociale est construction sociale» (Heller : 2002 : 10).

Il ne me paraît pas nécessaire de refaire l'historique des débats houleux quant aux influences néfastes de « l'enquêteur/chercheur » sur « l'enquêté/témoin », ni sur la présumée quête d'« authenticité » et/ou visée de neutralité de la recherche, qui appartiennent à une orientation épistémologique qui est clairement différente de la mienne. Je prends au contraire le parti de « reconnaître que l'observateur est un participant à l'événement et que donc l'interprétation doit l'intégrer comme acteur social parmi les autres » (Gajo et Mondada : 2000 : 33). De façon complémentaire, Philippe Blanchet propose de remettre en cause la neutralité présumée des connaissances scientifiques et de questionner :

« une vision partagée par une immense partie de l'opinion publique au moins occidentale - dont une partie des savants, qui a été éduquée à croire que la science produit des vérités neutres, objectives, universelles, donc indépendantes des contextes de production, de diffusion et de réception des connaissances. » (Blanchet : 2009 : 146).

Partageant amplement le point de vue de l'auteur, je me considère, au même titre que mes interlocuteurs, comme participant activement à l'élaboration des échanges partagés. Je ne cherche donc aucunement à effectuer une analyse de discours objective, mais bien à interpréter un processus social auquel j'ai résolument pris part. Comme le souligne Jean-Claude Kaufmann (1996 : 18) :

« L'idée de « contenu » elle-même est problématique, elle laisse entendre qu'il pourrait être livré de manière intégrale, comme un sac que l'on vide. »

Le chercheur ne saurait se contenter de vider un sac en donnant du prêt-à-penser tiré de contenus simplement recueillis et/ou constatés. D'ailleurs, le « recueil » même constitue, selon moi, un tout premier pas vers une interprétation forcément située. En effet, le processus de construction des observables et l'exercice de transcription d'échanges langagiers mettent clairement en avant le fait que les premières interprétations de tout chercheur sont issues de ses perceptions les plus subjectives qui soient. Qu'ai-je entendu ? Que nous sommes nous dit selon moi ? Comment vais-je ponctuer et organiser ces échanges selon la façon dont je les ai

perçus ? Nous nous appuyons tous sur ce que nous avons perçu de la façon dont ont été construits les échanges, sur nos hypothèses quant aux intentions, à l'état d'esprit dans lequel notre interlocuteur se trouvait. Percevoir de l'ironie, de l'humour ou de la retenue et le transcrire est toujours le fruit d'une prise de partie subjective et individuelle. Nous, chercheurs, nous impliquons donc nécessairement en nous interrogeant sur ce qui a été dit tout en nous appuyant sur notre point de vue sur ce qui a été dit et la façon dont cela a été dit.

Plutôt que d'éviter la prise en compte de tout rapport d'influence, de jeux de positionnements et de tout pouvoir symbolique sous-jacent, il s'agit plutôt pour le chercheur d'en tenir compte lors du travail d'interprétation des observables, autrement dit d'être « attentif à l'effet qu'il produit sur les personnes concernées par son étude : cet effet d'interaction inévitable doit être pris en compte dans l'interprétation des données » (Blanchet : 2000 : 31). C'est en adoptant un point de vue compréhensif qui considère d'une part, les interactions entre le chercheur et « les personnes concernées par son étude » et, d'autre part, les interactions entre tous les acteurs de la recherche et le monde dans lequel elles s'inscrivent, comme constitutifs du processus de recherche, que je développerai mes propres analyses.

Chapitre 4. Choix méthodologiques

M'inscrivant dans une démarche compréhensive fondée sur l'interprétation d'échanges dynamiques contextualisés, j'ai effectué les choix me paraissant les plus adéquats en fonction des caractéristiques de mon projet et de mon positionnement épistémologique exposé précédemment. Ainsi, j'ai privilégié la participation observante et les entretiens semi-directifs auprès des professionnels afin d'échanger à la fois au niveau des discours et des pratiques (partagées ou non), mais aussi des discours sur les pratiques. Auprès des mères d'EAM et des jeunes, j'ai privilégié les entretiens semi-directifs. Enfin, j'ai amené les EAM à verbaliser à travers la réalisation de tâches s'apparentant à des jeux. Je vais à présent exposer ces choix.

4.1. Les observations

L'environnement général de ma recherche m'a amenée à évoluer selon différents statuts au sein de contextes diversifiés : des établissements scolaires, des locaux d'associations, plusieurs services de la mairie de Tours principalement. Afin d'appréhender les modalités générales de fonctionnement de ces différents lieux et de m'y intégrer, j'ai effectué un certain nombre d'observations. Elles ont été primordiales dans mon travail car elles m'ont permis de construire des relations inter-personnelles avec mes interlocuteurs et de partager à la fois des discours et/ou des pratiques qui constituent, avec les entretiens semi-directifs, le cœur de mon travail d'analyse et d'interprétation.

Dans le champ des sciences humaines, il existe différentes acceptions de la notion d'observation. De manière générale, on parle d'observation pour désigner la présence en immersion du chercheur au sein d'une communauté d'individus *sur* lequel porterait son travail de recherche. On peut par ailleurs considérer que le chercheur ne travaille pas *sur* mais *avec* les individus qu'il observerait. Enfin, on peut envisager que le chercheur, à divers titres, fait partie du groupe d'individus avec lequel il travaille et que les relations construites entre tous les acteurs sociaux participant au travail de recherche relèvent à la fois de la participation et de l'observation. C'est dans ce dernier cas que je me situe, en privilégiant des modalités d'observation participante.

La notion d'observation a été soumise à des évolutions notables selon les courants de pensées auquel elle était rattachée. L'avènement du fonctionnalisme anthropologique initié au début du XX^{ème} siècle dans les travaux de l'ethnographe anglais d'origine polonaise, Bronislaw Malinowski, ont marqué un tournant décisif. B. Malinowski a adopté un point de vue très novateur quant à la méthodologie d'enquête en privilégiant les observations participantes. Ces dernières s'inscrivent dans un travail d'analyse qui envisage que les phénomènes sociaux observés ne peuvent s'interpréter que selon leur fonction. En réaction aux théories évolutionnistes qui privilégiaient un point de vue diachronique et descriptif des faits sociaux, B. Malinowski adopte une vision selon laquelle les connaissances anthropologiques se construisent selon la prise en compte combinée de paramètres synchroniques et évolutifs. Les faits sociaux s'entendent donc au regard des fonctions qu'ils occupent, autrement dit, selon la diversité des mœurs, des valeurs, des principes, des institutions etc. qui régissent les faits et comportements des groupes sociaux. Mes choix épistémologiques se basant sur un travail interprétatif de faits sociaux dans leur diversité, j'ai privilégié l'observation participante (désormais OP) ou plutôt, la participation observante (désormais PO) telle qu'elle est entendue par Bastien Soulé. Bien plus qu'un simple inversement de termes, la nuance entre l'OP et la PO réside en la « part respective de la participation et de l'observation » (Soulé : 2007 : 129). A ce sujet, B. Soulé souligne que :

« La participation entraîne inévitablement des relations de proximité voire une intimité avec les acteurs d'un terrain. L'observation constitue pour sa part une activité « naturelle » de tout participant. Mais dans son acception académique la plus rigoureuse, elle est supposée s'appuyer sur une mise à distance objectivée de ces mêmes relations humaines. » (Soulé : 2007 : 131).

L'auteur pose la question de la part de l'implication du chercheur dans le processus de construction et d'interprétation de ses observables. De par mes rôles et statuts évolutifs auprès de mes divers interlocuteurs, je me décrirai comme une participante ni tout à fait intérieure ni tout à fait extérieure aux situations observées et partagées. Sans faire complètement partie intégrante des groupes d'individus observés, mon statut a souvent été assimilée non pas à celui d'une véritable collègue mais plutôt à celui d'une proche collaboratrice auprès des professionnels et au statut d'une personne ressource familière auprès des jeunes dans leur ensemble. Mon choix d'adopter un positionnement épistémologique compréhensif et la façon dont j'ai construit ma recherche m'ont amenée à développer, au niveau de la construction mais surtout de l'interprétation de mon corpus, un rapport d'implication marquée auprès de mes interlocuteurs. Monica Heller souligne pour sa part que :

« Il n’y a pas de façon neutre de représenter nos données, mais nous voulons, et devons, les représenter quand même. Il reste qu’on peut tenir compte de nos choix, et tenter d’en saisir les conséquences pour notre manière de produire le savoir. » (Heller : 2002 : 33).

Partageant le point de vue l’auteure, mon implication ne m’apparaît donc pas nécessairement synonyme de manque de prise de distance et d’objectivisation dans mon travail d’analyse. Elle participe d’une volonté de me considérer à la fois en tant que chercheuse à la source d’interprétations situées mais aussi comme un individu social ayant pleinement pris part à leur construction, que ce soit en observant ou en participant à des degrés divers et mouvants selon la dynamique des situations partagées et de leurs contextes.

4.2. L’entretien semi-directif

J’ai construit la très grande majorité de mes observables lors d’entretiens¹³ que je nomme aussi échanges. Individuels ou collectifs, je qualifie mes entretiens de semi-directifs dans le sens où je les menais à l’aide d’une trame. L’idée de trame, selon moi, relève plus d’un faisceau d’éléments déclencheurs, prenant la forme de quelques questions clefs, que d’un cadre pré-déterminé. Je considérais mes trames comme des aides, des sortes de mémos permettant de pouvoir, à tout moment, effectuer des associations d’idées afin de recentrer les topiques. Il ne s’agissait en aucun cas de figer les échanges en construisant au préalable « les » questions à poser impérativement. Elles pouvaient d’ailleurs ne jamais être posées ou venir à un moment imprévu. Ma gestion des échanges et la nature de mes sollicitations, sous la forme de question, de reprise ou de relance, dépendait toujours de la dynamique des échanges. En ce sens, je rejoins en tout point la perspective de Bernard Lahire à ce sujet :

« l’entretien ne permet pas de faire accoucher d’une information qui pré-existerait, sous une forme fixe, comme un objet, avant toute relation d’entretien. (...) Les paroles n’attendent pas (dans la tête ou la bouche des enquêtés) qu’un sociologue vienne les recueillir. Elles ne peuvent s’énoncer, se *formuler* que parce que les enquêtés ont des dispositions culturelles, des

¹³Je précise que j’ai fait le choix d’enregistrer mes entretiens, choix qui se justifie par le confort qu’apporte cette alternative au chercheur(e) et à ses interlocuteurs. Consigner sous forme écrite les paroles d’un individu peut mettre ce dernier assez mal à l’aise mais aussi empêcher, dans une certaine mesure, le/la chercheur(e) de se concentrer pleinement sur les échanges et de nombreux paramètres para-verbaux.

schèmes de perception et d'interprétation du monde social, fruits de leurs multiples expériences sociales. Mais leurs formes, leurs thèmes, leurs limites de dicibilité, dépendent aussi de la forme même de la relation sociale d'entretien qui joue, en ce cas, le rôle d'un filtre permettant de rendre dicibles certaines expériences mais empêchant l'apparition d'autres impliquant certaines formes linguistiques et décourageant systématiquement d'autres occurrences, etc. » (Lahire : 1995 : 63).

Dans une optique compréhensive, mon rôle principal lors des entretiens devait surtout consister en des activités de régulation de situations dynamiques partagées. Si j'attache aujourd'hui une attention particulière à exposer la façon dont j'envisage la construction de mes entretiens c'est parce qu'il m'est apparu, lors de mon travail interprétatif, que la manière dont j'avais pu en gérer un certain nombre entrainait en incohérence partielle avec le positionnement épistémologique dans lequel je m'inscris pourtant. Ce décalage relève à la fois de la temporalité de la construction de mon projet mais aussi de mon statut de jeune chercheure. Il y a quelques années déjà, n'ayant pas encore posé de regard réflexif sur ma posture et ma démarche de recherche, j'ai rencontré des jeunes EAM et mères d'EAM sans m'être suffisamment questionnée sur cette initiative. Si j'ai parfois pu faire preuve de prises d'engagement trop intrusives et directives auprès de mes interlocuteurs, je tente dans la mesure du possible d'en tenir compte dans mes interprétations. Aujourd'hui, l'activité de rédaction de la présente thèse, la distanciation apportée par la mise en mots et mon appui sur des références théoriques plus mûries, constituent une remise en question m'ayant permis de faire évoluer mon positionnement et de mieux me situer en tant que chercheure.

4.3. Construction d'observables à travers la réalisation de tâche

Nombre de mes observables proviennent de collaborations avec un public de jeunes enfants ou d'adolescents¹⁴. Dans un article commun, Danielle Moore et Véronique Castellotti (2011) posent la question suivante : « Comment faire de la recherche avec des enfants ? ». En effet, ces interlocuteurs spécifiques impliquent d'envisager la recherche différemment notamment en terme de rapports de place. Les rapports interpersonnels entretenus se posent à la fois en termes de statut de locuteur chercheur et de statut d'interlocuteur non chercheur, mais aussi en

¹⁴Une grande partie de mes interprétations s'appuient également sur de nombreux échanges avec des mères d'EAM, je présenterai plus en détail la façon dont ils ont été construits dans la dernière partie de mon travail.

terme de statut d'adulte et de statut d'enfant. Les auteures insistent donc dans leurs nombreux travaux communs (Castellotti et Moore : 1999, 2001, 2009 ; Moore et Castellotti : 2011) sur l'importance de laisser à l'enfant une place légitime et suffisamment d'espace d'expression dans les échanges face à la forte figure du chercheur adulte perçue très certainement comme faisant autorité ou représentant une référence légitime de l'ordre du modèle ou de la norme. V. Castellotti et D. Moore ont donc privilégié, dans plusieurs de leurs projets, le recours au support du dessin car, selon les auteures, il permet aux enfants :

« de s'exprimer sur un mode qu'ils maîtrisent au moins aussi bien (souvent mieux, même) que leurs interlocuteurs et qui leur attribue d'emblée une voie d'autorité et un statut légitime. » (Castellotti et Moore : 2009 : 45).

M'inspirant fortement des enquêtes réalisées par ces deux auteurs (notamment Castellotti et Moore : 2001), j'ai moi-même présenté en salle de classe des activités sous forme de tâches à réaliser qui proposaient à des EAM des activités de découverte de langues inconnues ainsi que des activités de dessins visant à échanger et construire un point de vue individuel et/ou collectif autour de la perception et de la gestion de leurs répertoires verbaux pluriels. Avec les jeunes, j'ai souhaité aborder de façon quelque peu différée les entretiens, partant de l'hypothèse que ce type d'échanges puisse ne présenter *a priori* que peu de motif d'investissement pour eux. L'entretien en soi constitue une activité discursive dont l'unique visée serait de soulever une série de questionnements dont les « réponses » seraient systématiquement consignées par un dictaphone enregistreur. La visée de cette modalité est donc quelque peu abstraite et, selon moi, ne m'apparaît pas pouvoir susciter un investissement optimal des jeunes dans les échanges. La réalisation de tâches m'est donc apparue comme un préalable très pertinent permettant ensuite de déboucher sur des entretiens collectifs prenant naissance dans la verbalisation accompagnant leur réalisation. Ces verbalisations devaient amener les EAM à émettre des hypothèses communes, à les faire évoluer entre eux, à utiliser « activement leur stock de connaissances » (Curran et al. : 2001 : 22), mais aussi à s'inspirer de celles de leurs camarades dans une dynamique de négociation collective de sens.

4.3.1. Des supports pour parler de « la » réussite

Pour amener les jeunes à verbaliser et à construire des discours relatifs à leur diversité linguistique et culturelle, j'ai donc construit trois principaux supports d'activité. La nature des activités développées s'est inspirée des trois démarches ci-dessous :

- des activités de dessins proposées par V. Castellotti et D. Moore (1999, 2009) qui amenaient les enfants à dessiner ce qui se passe dans la tête de quelqu'un parlant plusieurs langues ;
- d'une activité d'élaboration de biographie langagière par le biais de la réalisation de « portrait de langues » (Krumm : 2008) amenant les enfants à colorier des silhouettes et à y faire figurer leurs langues dans les couleurs et aux emplacements qu'ils souhaitaient ;
- des conseils pour la construction d'activités centrée sur une pédagogie de réalisation de tâches dans une politique pluriculturelle et plurilingue proposée à travers la rédaction de différents « Training Kits » ou T-Kit élaborés par le Conseil de l'Europe et la Commission Européenne. Le T-Kit intitulé *Une méthodologie de l'apprentissage des langues* (2001) propose en effet un « apprentissage linguistique par la réalisation d'une tâche » dans le cadre duquel « les apprenants doivent résoudre des problèmes en utilisant la langue cible et exécuter des tâches, individuellement ou en groupe » (Curran et al. : 2001 : 12).

Depuis le début de mes recherches, j'ai procédé à trois grandes séries d'enquêtes auprès des EAM¹⁵. Dans le cadre du présent projet de thèse, j'ai voulu approfondir mes recherches sur la question de la perception et de la gestion de la diversité linguistique et culturelle abordée depuis plusieurs années déjà. Problématisées autrement, mes questionnements initiaux ont été abordés différemment. Je me suis tournée vers la notion de réussite que j'ai souhaité articuler avec des considérations sur la perception et la gestion de la diversité au sein de la République française et de son système éducatif plus précisément, comme je l'ai déjà évoqué. Dans un premier temps, je souhaitais m'interroger sur ce que pourrait vouloir dire réussir, sur ce que ce terme recouvre pour différents locuteurs. Existerait-il un certain nombre de critères y amenant, si oui, lesquels ? Est-ce que la scolarisation en serait un ? Puis, dans un deuxième

¹⁵S'articulant avec des interventions plus ponctuelles en salle de classe et des périodes de participation observante.

temps, à l'aide de questionnements complémentaires, j'ai voulu questionner l'existence potentielle d'un lien perçu et/ou renvoyé, constaté et/ou présumé entre diversité linguistique et culturelle et accès à la réussite. Quelle place possible pour les cultures et langues d'origine des jeunes dans ce processus de réussite ? Quelle part pour la diversité linguistique des jeunes dans ce processus ? Face au statut d'enfants ou de jeunes adolescents de mes interlocuteurs, il me paraissait de prime abord assez difficile d'aborder ces questionnements tel que je les avais construits. En effet, parler de la réussite implique une certaine abstraction, elle fait appel à un processus de projection dans l'inconnu. Et parler des langues signifie parler de soi, dévoiler une part de son intimité. Comment aborder une notion si abstraite ? Comment amener à se livrer autour de thèmes si personnels que ceux des langues et de sa vision propre, de sa réussite ? J'ai pris le parti de les aborder de façon indirecte en créant une certaine proximité avec l'environnement dans lequel évoluent les jeunes. J'ai cherché à ce que mes questionnements de chercheuse fassent sens pour eux, qu'ils y trouvent un intérêt suffisant dans leur vie d'enfant ou d'adolescent pour s'investir dans une relation d'échanges mutuels. J'ai donc entrepris de garder un fort ancrage dans l'ici et maintenant en m'inspirant de leur quotidien : la famille, l'école, les copains, le sport et les loisirs afin de créer un sentiment de proximité. J'ai donc abordé la notion de réussite en tentant d'amener les jeunes à réfléchir et à verbaliser oralement la façon dont ils envisageaient leur vie plus tard, dans l'idéal. A travers ce travail d'anticipation verbalisée, ils pouvaient ainsi parcourir la distance entre l'ici et le maintenant et un ailleurs idéalisé. Ci-dessous, les trames ayant servi à la mise en place des activités s'inscrivant dans cette démarche.

Activité réalisée avec les enfants

Je présente mes différents supports sous leur forme initiale, c'est-à-dire, sous la forme de fiche. La première partie de ces fiches présente très généralement les jeunes EAM¹⁶ : leur nombre, leurs âges, leur situation de classe (CRI).

¹⁶Je présenterai les EAM individuellement et de façon détaillée dans la dernière partie de mon travail (cf. chapitre 10).

PRESENTATION DES MODALITES GENERALES

Modalités : Rencontre auprès d'un groupe d'EAM âgés de 6 à 9 ans scolarisés en école élémentaire et dans la classe desquels j'effectue un stage de participation observante depuis plusieurs semaines, dans une école du quartier du Sanitas à Tours. Les rencontres s'effectueront pendant l'heure de leurs cours de FLE/FLS, je me substituerai à l'enseignante à titre exceptionnel.

Objectifs : Instaurer un sentiment de proximité avec les enfants, tenter de connaître les éléments majeurs de leur quotidien en classe et si possible, hors classe. Me renseigner sur leurs sports et loisirs préférés.

SUPPORTS / DOCUMENTS DECLENCHEURS

Ils sont au nombre de deux.

Activité de dessin n°1 : « Dessine toi : comment tu te vois plus tard ? »

Modalités : Demander aux enfants de s'imaginer dans leur vie future, dans l'idéal et le dessiner.

Objectifs : Amener les jeunes à se projeter dans l'idéal et donc, à aborder un futur synonyme de réussite. Se focaliser sur les verbalisations lors de la réalisation du dessin (cf annexes pp. 113-116). Introduire une réflexion sur la façon dont les jeunes comptent s'y prendre pour « réussir », voir si une part est accordée à une dimension linguistique, sinon, l'introduire en rebondissant sur la formation, l'obtention de diplôme et par extension, les cours puis finalement, les cours de FLE/FLS et les langues.

Activité jeux de cartes n°2: « Construire sa réussite »

Modalités : Sorte de variation du jeu des 7 familles avec des cartes présentant des thématiques constituant leur quotidien à travers différentes situations (cf. annexes pp. 109-111): un jeune en classe (en train de lever la main, tenant une copie avec une note, en train d'écrire...); un jeune faisant du sport, un jeune se distrayant en famille (se promenant avec un adulte, devant la télévision en famille, à table en famille...), un jeune se divertissant avec d'autres jeunes

(reprendre les loisirs qu'ils ont cités). Associer ces cartes « situations » à des cartes représentant des « actions » (cf. annexes page 112) parler/discuter, regarder, écouter. En premier lieu, demander aux jeunes de piocher dans les cartes thématiques, de les déposer devant eux. Ensuite, y associer des cartes « action ». Le but premier est d'illustrer leur quotidien et de le verbaliser : « Qu'est-ce que tu fais tous les jours, montre moi ce que tu fais, où tu vas... ». Ensuite, en s'interrogeant sur ce qui est le plus important et pourquoi, amorcer une réflexion plus axée sur la réussite, en introduisant le mot. Demander à l'enfant de choisir deux cartes thématiques parmi celles déjà sélectionnées et les cartes « action » qui y sont associées, demander de justifier ce choix (« Tu dois garder les deux plus importantes, celles qui sont les plus utiles pour réussir. Qu'est-ce qui est le plus important pour toi ? Pour réussir, qu'est-ce que tu crois que tu dois faire d'abord ? »). Observer si l'école, la famille, la sphère extra-classe (les copains) apparaissent. Si oui, pourquoi ? Qu'est-ce qu'on y fait ? On y parle ? Qu'est-ce qu'on y dit/parle ?

Objectifs : Permettre aux jeunes de mieux se faire découvrir ce qu'ils vivent et ainsi appréhender quelque peu leurs priorités. Introduire la question « du parler », de la gestion des langues dans leurs priorités (« Et tu parles quoi ? ») lorsque les enfants choisissent la vignette action « parler ».

Amener les enfants à verbaliser la construction de leur propre réussite et les critères pour l'atteindre. Questionner la possible part que peuvent occuper les langues dans ce processus de construction de parcours de réussite.

Ces réalisations de tâches n'avaient aucune visée évaluative : ni de compétence, ni de profil. Il ne s'agissait pas de s'intéresser à comment, ni à quoi, mais plutôt à pourquoi parler des langues. La visée de ces activités rejoint très étroitement celles de Hans-Jurgen Krumm dans le cadre de la réalisation par un public EAM de « portraits de langues » :

« Le but n'est pas de réaliser le portrait de langues, de faire l'examen des capacités linguistiques des enfants. (...) Il s'agit beaucoup plus de révéler chez les enfants « l'identité cachée », les représentations subjectives de leur identité linguistique. » (Krumm : 2008 : 111).

À travers la proposition de mes activités, j'ai tenté d'amener les jeunes à interroger leurs perceptions de leurs répertoires verbaux pluriels en mettant au centre de nos échanges les liens potentiels entre langues familiales et langue du pays d'accueil, voire langue de l'école. Je

les interrogeais ainsi sur les langues parlées à la maison mais aussi en famille lors de vacances estivales puis, je les orientais sur leurs pratiques linguistiques à l'école : en classe et dans la cour de récréation par exemple (cf. entretien n°12 annexes pp. 120-136).

Activités réalisées avec les adolescents

Je présente ci-dessous, toujours sous forme de fiche, les deux principales activités partagées avec les adolescents.

PRESENTATION DES MODALITES GENERALES

Modalités : Rencontre auprès des 2 groupes d'adolescents dans la classe desquels j'effectue un stage depuis plusieurs semaines au collège P. dans le quartier du Sanitas à Tours. Les jeunes sont âgés de 11 à 14 ans, les rencontres s'effectueront pendant l'heure de leurs cours de FLE/FLS, je me substituerai à l'enseignant à titre exceptionnel.

Avant la présentation des activités en elle-même, présenter de façon exceptionnelle, et conjointement avec l'enseignant, des activités sur le thème de la vie professionnelle, de la projection dans la vie adulte dans une optique de cohérence et de parfaite collaboration avec le contenu des cours qui traite de l'élaboration de CV notamment.

Objectifs : Instaurer un sentiment de proximité avec les jeunes, tenter de connaître les éléments majeurs de leur quotidien en classe et si possible, hors classe. Me renseigner sur leurs célébrités préférées.

SUPPORTS / DOCUMENTS DECLENCHEURS

Ils sont au nombre de deux.

Activité de dessin n°1 : « Dessine toi : comment tu te vois plus tard ? »

Modalités : Demander aux jeunes de s'imaginer dans leur vie future, dans l'idéal et le dessiner.

Objectifs : Mêmes objectifs qu'avec les enfants (cf. présentation de la fiche précédente).

Activité n°2 : « Figures de la réussite »

Modalités : Déposer sur une table des cartes de couleurs représentant des photos de « stars » (cf. annexes page 143), de figures emblématiques de l'immigration dite « réussie » : Zinédine Zidane, Djamel Debuze, Gad Elmaleh, Nadya (chanteuse de r'n'b à la mode chez les adolescents).

Leurs demander quelles personnalités ils préfèrent, à laquelle ils s'identifient le plus et expliquer pourquoi. Les amener à se focaliser sur les parcours de réussite des célébrités.

Objectifs : A la suite, de l'activité « Dessine-toi : comment tu te vois plus tard », après avoir amenés les jeunes à réfléchir à la façon dont ils comptent s'y prendre pour réussir, les inciter à réfléchir aux parcours de réussite possibles pour des personnes dites issues de l'immigration et par conséquent, potentiellement plurilingues. Pointer cette diversité linguistique et culturelle si elle n'apparaît pas spontanément. Les amener à envisager des critères menant à la réussite et observer si une part est accordée à des dimensions linguistiques et culturelles (cf. entretien n°15, annexes pp. 151-156).

Les deux activités proposées au public d'adolescents ont amené de riches échanges, plus denses qu'auprès d'enfants plus jeunes. Cela résulte, selon moi, de la façon dont ont été envisagés les statuts des interlocuteurs - le mien propre mais aussi les leurs - à travers le dépassement des positionnements habituels, tels qu'ils sont entendus dans les démarches dominantes, en termes d'enquêteur et d'enquêté. Je rejoins à nouveau Véronique Castellotti et Danielle Moore qui constatent à propos d'activités de dessin que :

« Ce travail amène à questionner, corollairement, le positionnement et la place du chercheur dans sa recherche. Travailler avec les enfants, faire de la recherche avec eux et non sur eux, implique un déplacement des processus même de la recherche et de l'interprétation en obligeant à questionner la diversité et l'hétérogénéité, la nôtre et la leur, et les manières possibles de la gérer. » (Castellotti et Moore : 2009 : 79).

Les auteures pointent le fait que le dessin représente bien plus qu'un support déclencheur stimulant l'imagination et amenant à la construction de discours. Le recours au dessin

implique aussi une construction de sens entre le chercheur et l'enfant dessinateur dans le sens où un dessin s'interprète et ne se lit pas d'un simple regard. Il permet donc une transformation des rapports de place car il implique chez les interlocuteurs une posture réflexive et constructiviste : l'enfant a le statut de dessinateur et le chercheur celui de co-interpréteur et se retrouvent ainsi conjointement inscrits dans : « La dimension réflexive de l'acte d'expliquer (et donc de comprendre et de faire comprendre) » (Moore et Castellotti : 2011). Les auteures complètent :

« L'engagement dans leurs dessins implique en effet les enfants dans une posture réflexive, grâce à laquelle ils ne se contentent pas de construire une représentation des autres et de leur différence, mais qui leur permet de parvenir, aussi, à percevoir et à imaginer le regard des autres sur eux-mêmes (voir aussi Feunteun, 2007) » (Castellotti et Moore : 2009 : 78-79).

Ainsi, le recours au dessin permet aux EAM de se sentir à la fois légitimes et souvent valorisés dans leurs relations au chercheur. De plus, il présente l'avantage de « devenir soi-même un autre » (Castellotti et Moore : 2009) en se projetant dans le dessin et en faisant parler un autre plutôt que soi-même, ce qui peut libérer la parole de certains jeunes assez réservés notamment en amenant une prise de distance impliquée par la mise en mots servant à la co-interprétation. Ainsi, le dessin :

« permet aussi de se projeter dans l'irréel, le virtuel, l'imaginaire, d'explorer les possibles sans crainte d'être jugé, grâce à ce clair-obscur qui maintient le flou et l'incertitude ; mais il peut être aussi un révélateur du réel, une représentation des univers de référence, plus ou moins stéréotypés, une manière de dire sa perception des relations sociales, de partager ses réussites et ses frustrations, de confier ses peurs et ses bonheurs » (Castellotti et Moore : 2009 : 45).

Certains de mes jeunes interlocuteurs n'ont pas hésité à se saisir de cet espace discursif et à « explorer les possibles sans crainte » en formulant des projets suscitant débat, voire polémique, en s'appuyant parfois sur leurs propres dessins mais aussi en passant par la médiation de l'image (celle de personnalités célèbres notamment comme dans l'activité présentée précédemment). Ainsi l'affirmation d'une adolescente déclarant vouloir être présidente de la République comme Nicolas Sarkozy a donné lieu à de vifs échanges (cf. entretien n°15, annexes pp. 151-156).

L'utilisation du dessin, ou de toute tâche amenant les jeunes à se projeter dans un imaginaire, changent radicalement les postures et par conséquent, la démarche de recherche dans son ensemble. D. Moore et V. Castellotti (2011) décrivent cette posture comme un processus de production de connaissances conjoint au sein duquel les savoirs des enfants mais aussi une nouvelle forme de prise de conscience sont renforcées. Cette prise de conscience découle d'une réflexivité certaine des enfants que les auteures qualifient de formatrice. Elle l'est tout autant pour la chercheuse que je suis qui s'inscrit dans une démarche interprétative privilégiant un positionnement compréhensif où les rapports de place incessamment changeants font la part belle à une construction collective et négociée de discours mais aussi de statuts et de rôles, en toute complémentarité.

En quelques mots...

La présentation de la genèse de mon projet a amené l'explicitation de mon positionnement épistémologique. La démarche interprétative le sous-tendant se focalise avant tout sur la part accordée à la prise en compte du caractère processuel, dynamique et socialement négocié et élaboré du corpus et de son analyse.

En préalable aux parties suivantes de mon travail, il m'apparaît indispensable d'envisager une première grande partie permettant d'inscrire mes différents questionnements de recherche d'un point de vue à la fois dynamique, synchronique et historicisé. Je vais donc en premier lieu exposer le contexte sociétal dans lequel je souhaite inscrire mes réflexions.

Ce premier travail m'amènera à discuter l'idéologie linguistique et politique développée par la France depuis son avènement en tant qu'Etat Nation. Ces fondements historiques ne sont pas sans conséquence sur la construction de la France et de son organisation au travers, notamment, les rôles et missions de ses institutions clefs, dont l'éducation Nationale. J'analyserai par ailleurs, le caractère évolutif et diversifié de certaines orientations en termes de politiques linguistique et éducative en France, plus particulièrement dans le cadre du processus d'intégration sociale et linguistique des populations migrantes. Je souhaite en effet proposer une étude de la prégnance de la langue française dans la construction des grandes orientations en termes de politique d'intégration et éducative de la France. Je me concentrerai plus particulièrement sur comment homogénéité et hétérogénéité sont envisagées dans le système éducatif français à travers, notamment, le processus d'accueil linguistique des EAM.

Ces analyses amorceront un approfondissement de mes réflexions en problématisant la notion de diversité au regard des populations migrantes en France. Ultérieurement, elles appelleront un élargissement de mes perspectives en les situant au centre des discours et pratiques de différents acteurs de l'accueil social et linguistique des EAM et de leur famille tel qu'en témoigneront les parties suivantes de mon projet.

Deuxième partie :

La diversité au sein des institutions françaises :

le cas du système éducatif

Chapitre 5. La diversité au sein de la République : quelle part pour le linguistique ?

La France, malgré une longue tradition de centralisation linguistique, est un Etat au paysage linguistique varié. Selon le rapport officiel de l'ancien directeur de l'Institut national de la langue française, Bernard Cerquiglini, intitulé *Les langues de la France* (1999), soixante-quinze langues sont présentes et reconnues officiellement sur le territoire français. Ce chiffre a de quoi surprendre tant ces langues paraissent *a priori* peu visibles dans la société au quotidien. Un manque de prise en compte de façon institutionnelle de ces dernières ne le permet pas ou peu. Dans un état officiellement monolingue, la question de la diversité linguistique et culturelle fait débat. Sans chercher à établir un historique détaillé des grandes vagues de migration et des politiques d'intégration développées en parallèle par l'Etat, il est indispensable, pour tenter d'appréhender la complexité de la perception et la gestion de la diversité des langues et cultures en France, de se pencher sur des influences d'ordre macro-social à travers une réflexion plus approfondie sur la politique d'intégration de la France au regard de la gestion de la diversité linguistique. Les processus de mobilité et d'accueil s'étant diversifiés ces dernières décennies, c'est l'articulation entre intégration et enjeux linguistiques, et plus particulièrement ses récentes évolutions, qui retiennent toute mon attention. Avant de m'intéresser plus en détail à la possible prise en compte et à la gestion de la diversité des EAM et de leurs familles, notamment au sein de dispositifs socio-éducatifs, je souhaite à présent interroger comment cette notion est entendue et mobilisée au sein de la société française dans son ensemble. Afin de réfléchir la complexité des liens entre langues de la migration et construction de parcours de réussite, il me paraît indispensable de considérer en tout premier lieu la langue avec laquelle les langues de migrants entrent en contact : la langue française, jouissant d'un statut si particulier.

Je me propose donc, dans un premier temps, de m'attarder sur la construction de la France en un modèle unifié afin de soulever la question des langues dans cette perspective. Je dresserai ensuite un portrait général de la politique d'intégration de la France du point de vue de la gestion de la diversité linguistique. Enfin, j'étudierai les différents dispositifs

d'enseignements des langues au sein du système éducatif français, en me concentrant plus particulièrement sur la place accordée aux langues de la migration. Cela m'amènera à interroger la notion de plurilinguisme au regard de la notion complémentaire de diversité. Dans un dernier temps, en m'appuyant sur le constat de fortes tensions entre unité et diversité, j'aborderai l'enjeu de réussite dans des textes de cadrage et de référence en lien avec la scolarisation dans le système éducatif français.

Autrement dit, je poserai les questionnements suivants : quelle part occuperait la dimension linguistique dans les textes de cadrage dans la mise en place de dispositifs gérant la diversité à l'école mais aussi plus largement, dans la société française ? Quelle conception de la diversité notamment linguistique, à travers la dénomination du public des situations observées mais aussi à travers l'expression des visées motivant la mise en place des différents dispositifs socio-éducatifs ? Enfin, comment cette perception et gestion potentielle de la diversité des EAM peut-elle s'articuler avec des enjeux de réussite ?

5.1. Le français, une langue pas comme les autres ?

De façon indéniable, la langue française endosse des rôles primordiaux dans les parcours d'intégration scolaire et sociale des jeunes allophones : elle est un instrument clef d'une intégration reconnue. Cette notion même d'intégration est à questionner, des liens étroits entre degré de maîtrise de la langue de la République et accession à la citoyenneté s'étant densifiés ces derniers temps. Si cette évocation de la nécessité de maîtriser la langue de la République a été instituée très explicitement et de façon appuyée lors de la création du Contrat d'Accueil et d'Intégration (selon le décret n°2006-1791 du 23 décembre 2006), ce statut particulier résulte d'une idéologie bien plus ancienne érigeant la langue en une véritable institution. De ce statut découle la construction de positionnements récurrents auprès de professionnels pour qui « la » langue française est au centre de leurs discours et pratiques. Mais de laquelle parlons-nous ? C'est l'importance d'une langue, d'une variété linguistique face à d'autres, plus précisément de la langue française face aux autres langues avec lesquelles elle entre en contact au sein du système socio-éducatif français, que je souhaite questionner. Si la légitimité de la prégnance de la langue française dans des processus d'intégration de jeunes EAM en France n'est pas à remettre en cause, le manque de relativisme quant aux rôles et statuts qui lui sont attribués face aux autres langues, m'apparaît discutable. Les rôles et statuts très spécifiques attribués à

la langue française n'entraîneraient-ils pas la construction de représentations réductrices, voire stigmatisantes autour des langues autres, notamment les langues de la migration ? Afin de développer cette hypothèse, je souhaite, dans un premier temps, exposer brièvement la façon dont la langue française a acquis ce statut si particulier pour, dans un second temps, remettre en question les rapports qu'elle entretiendrait avec les autres langues pratiquées au sein de la République.

5.1.1 La langue : une affaire d'Etat

Les politiques linguistiques et éducatives en France n'accordent que peu de place aux langues autres. Comme je le mettrai en avant ultérieurement (cf. partie III), cela se ressent clairement dans les pratiques d'enseignement/apprentissage des langues à l'école française. De la place qui est accordée à la langue française dépend en grande partie celles concédées aux autres langues. Mais plus qu'une question de place, de primauté ou de légitimité, ce sont les écarts de statuts entre les langues en contact qui sont à questionner. Les statuts peu valorisés des langues autres semblent s'être construits au regard du statut particulier de la langue française en tant qu'institution. Cela provient en partie du fait que la langue française a endossé un rôle déterminant dans la construction d'une idéologie empreinte d'universalisme républicain et dont la devise est « Liberté, Egalité, Fraternité ». Aujourd'hui encore, elle symbolise une idée de cohésion, d'unité et d'indivisibilité, principes et valeurs parfois envisagés comme difficiles à articuler avec la notion de diversité, notamment linguistique.

La langue française a longtemps constitué un outil primordial dans l'établissement de liens étroits entre construction d'un modèle unifié de l'Etat Français et enjeux d'ordre politico-linguistiques. Des auteurs comme Pierre Encrevé (2002, 2007) ou Claude Hagège (1996) retracent dans leurs ouvrages respectifs différents moments clefs - de l'ordonnance de Villers-Cotterêts en 1539 aux mesures anti-patois de la Révolution puis de la Terreur - ayant contribué à faire de la langue française un vecteur majeur de centralisation des pouvoirs.

L'époque de la Révolution marque un moment décisif dans la construction du statut d'institution de la langue française. C'est à cette époque qu'elle devient langue de la République, langue d'expression de libertés, de droits mais aussi de devoirs : celui d'instituer unité et indivisibilité. Ces principes n'étant pas compatibles avec un morcellement du territoire en provinces ayant chacune des particularités linguistiques, il a fallu unifier le

paysage linguistique français envers et contre tout et bien souvent dans la souffrance (Puren : 2004). Ainsi, les rapports Barère et Grégoire fustigent les langues régionales et de la migration, appelant à lutter contre tout « parler » ou « patois » considéré comme illégitime et impur. Il s'agissait d'« universaliser le français » dans un souci de maintien d'unité linguistique mais aussi politique et idéologique¹⁷. G. Antoine et B. Cerquiglini précisent à propos du « discours unificateur de l'abbé Grégoire » qu'il a eu pour mission :

« de permettre à tous de comprendre la loi (et de « critiquer le gouvernement »), il comprit qu'il fallait bâtir une culture civique partagée, et pour cela fonder des écoles, qui auraient pour mission prioritaire d'enseigner à lire et à comprendre la langue commune. Renforçant le lien constitutif de l'Etat et du français, scellé depuis longtemps par la Monarchie, en l'étendant à l'idée neuve de Nation, la société politique issue de la Révolution s'est ainsi formée au travers de la langue imposée à tous. La triade Etat/Nation/Langue peut à bon droit passer par la figure française de la République. » (Antoine et Cerquiglini : 2000 : 600).

Le temps du « Diviser pour mieux régner » est révolu; à l'opposé, on considère dorénavant le manque d'unité comme néfaste au bon fonctionnement d'une République naissante aux pouvoirs centralisés. La langue devient alors instrument de l'institution de l'Etat français en tant que République et participe à l'émergence de la France en tant qu'Etat-Nation¹⁸. Anne-Marie Thiesse explique que si « la véritable naissance d'une nation, c'est le moment où une poignée d'individus déclare qu'elle existe et entreprend de le prouver », cette forte volonté s'est largement manifestée par le biais de la langue (Thiesse : 1999 : 11). Elle expose dans ses écrits que le processus de formation identitaire d'une nation consiste majoritairement à en déterminer le patrimoine et/ou à le créer et à le diffuser. Cette idée qu'une nation naît d'un postulat et d'un projet commun (Thiesse : 1999 : 12-14) est partagée par Daniel Baggioni qui mobilise le concept de « langue-nation » :

« nous entendons par ce terme non seulement l'officialisation et la standardisation d'une variété écrite mais aussi la diffusion de cette « langue commune » (...) à tous les citoyens sur l'ensemble d'un territoire national et dans tous les domaines de la vie publique. » (Baggioni : 1997 : 12).

Chaque Etat-Nation se reconnaît donc à travers un certain nombre d'attributs. Ils sont nécessaires afin de définir et assoir une identité faite d'unité et d'homogénéité : on définit des frontières pour isoler un territoire dans son unicité, un droit unique et une langue unique. Ces

¹⁷Pour plus de précision, se référer aux écrits de Bernard Cerquiglini (2000), Pierre Encrevé (2007) ou Claude Hagège (1996) par exemple.

¹⁸Pour plus de précision, voir Daniel Baggioni (1997).

attributs sont applicables et mobilisables par tout citoyen de la République, par tout individu possédant la nationalité française. Au sein de cette nation, le devoir de ses citoyens est de propager à leur tour ce savoir collectif : c'est ce qu'Anne-Marie Thiesse nomme le sentiment national en soulignant qu'il ne peut être spontané qu'une fois intériorisé. De par ce fait, des mesures afin d'enseigner aux citoyens ce sentiment d'appartenance à une nation ont été mises en place. Ainsi, la langue française est devenue langue nationale telle qu'elle est entendue par A.M Thiesse (1999 : 70) :

« Une langue nationale a pour fonction, d'une part, de se substituer à une bigarrure de modalités linguistiques répondant à des usages diversifiés et, d'autre part, d'incarner la nation. »

Cela est passé par une généralisation de son enseignement et une chasse aux autres langues. On a ainsi assisté à une politique de francisation qui prit véritablement corps de façon étendue sous la III^{ème} République avec les lois Ferry de 1881 et 1882, rendant l'école primaire gratuite et l'instruction obligatoire à travers un enseignement laïque et en langue française.

La construction de l'Etat-Nation français s'est donc faite autour de l'idée fondatrice qu'un état égale une nation égale une langue, ce qui implique la prise d'un certain nombre de mesures pour parvenir à instaurer une réelle unité linguistique à l'échelle nationale.

Comme le résume Françoise Lelièvre :

« la nation française s'est constituée sur l'idée que le particularisme et le morcellement linguistique allaient à l'encontre de l'idée d'une République unie et indivisible. La France est un pays qui a très longtemps pratiqué l'interventionnisme linguistique et où l'enseignement du français, la langue de la nation, a constitué le ciment de l'unité politique et sociale» (Lelièvre : 2008 : 53).

De ce choix d'utilisation d'une seule et unique variété linguistique comme véhicule d'un nouveau régime politique a découlé une stigmatisation radicale de toute langue et variété considérée comme non nationale.

5.1.2. Un unilinguisme idéalisé

L'idée de nation est une idée fédératrice relativement rassurante, très largement partagée et rarement remise en question au sein de la République et de la population française. Cet allant de soi se manifeste par une intégration profonde de principes, notamment l'existence de liens

fondamentaux au sein de la triade langue/état/nation qui, pourtant, sont loin d'être la norme d'un point de vue à la fois historique et géopolitique.

La République française présente la particularité d'avoir institué un monolinguisme d'état inscrit, depuis la Révolution, dans sa constitution : « la langue est une et indivisible comme la République », principe repris dans la constitution de 1992. La langue de la République endosse donc le rôle de diffusion de principes fondateurs. Cette lourde tâche confère à la langue de la Nation un statut particulièrement privilégié qui, selon moi, a impliqué de la considérer comme une entité de haute valeur, une entité à conserver et même à protéger. Jean-Marie Klinkenberg va jusqu'à évoquer une essentialisation de la langue par le biais de :

« manœuvre qui consiste à hypostasier la langue, à en faire une essence, à y voir un objet allant de soi. Qu'elle fonctionne comme emblème ou stigmaté, la langue est vue dans son unité, et non dans sa diversité ; dans son irréductible spécificité, et dans sa généricité. » (Klinkenberg : 2001 rééd. 2003 : 57).

Ce caractère à la fois unique et, de façon sous-jacente, supérieur attribué à la langue de la Nation m'évoque irrémédiablement « le mythe de la clarté de la langue française » qui faisait écrire à Rivarol en 1784 « ce qui n'est pas clair n'est pas français ». Selon cette logique, la langue française jouirait d'une supériorité intrinsèque : parce qu'elle serait la langue dans laquelle s'exprimeraient le mieux les droits de l'Homme mais aussi parce qu'elle serait censée être dans son corpus même une langue claire, une langue de réflexion, d'expression d'idées, bref, la langue des Lumières en un mot. Cette supposée clarté et supériorité de la langue française a impliqué des aménagements à double titre : à la fois au niveau de son statut mais aussi de son corpus. Elle a acquis, au dépend de toute autre langue, le statut de langue officielle en tant que langue de l'Etat et a consciencieusement été standardisée et uniformisée. Ainsi, on assiste en 1635 à la création de l'Académie française par Richelieu afin d'en fixer les bons usages formalisés dans la publication de nombreux ouvrages de référence tels les grammaires et les dictionnaires. Dès la fin du XVII^{ème} siècle sont donc établis des bons et des mauvais usages langagiers, les bons étant ceux se référant à la norme du français langue de la Nation, les mauvais usages, quant à eux, étaient alors particulièrement stigmatisants et catégorisants. C'est dans la continuité, et selon un certain respect de ce contexte particulier, que s'inscrit aujourd'hui le rapport de la langue française aux autres langues et à la variation plus généralement. Je suppose donc que cette conception particulièrement dépréciative de la manifestation de la diversité linguistique a impliqué d'un point de vue institutionnel, mais aussi symbolique, une certaine forme de rejet et de stigmatisation de toute langue autre et de toute variation.

Ainsi, se sont construites de nombreuses images et représentations autour de la langue française, nombre de ses locuteurs se la représentant aujourd'hui encore comme porteuse du pouvoir symbolique d'exprimer clarté et universalité, comme la seule langue légitime. Fréquents sont les discours vantant sa beauté sans se référer à des critères précis, elle serait « belle » dans l'absolu. A ce titre, de par des critères à la fois symboliques et esthétiques, la langue française serait à préserver de toute variation, voire d'impureté. Anthony Lodge parle ainsi de « la représentation inconsciente » que les européens se feraient des langues. Ces représentations s'expliqueraient en partie par le processus de standardisation des langues et l'expansion de l'alphabétisation et de la scolarisation massive. Il dénombre ainsi :

« trois propositions largement admises :

(I) l'homogénéité et l'uniformité, par opposition à la diversité, l'idéal vers lequel toute langue doit s'efforcer de tendre ;

(II) la forme écrite de la langue, par opposition à forme parlée, est seule qualifiée pour représenter cet idéal ;

(III) dans une répartition parfaite, ou idéale, des langues, à chaque « nation » correspondrait une langue différente (cf. Deutsch, 1968) » (Lodge : 1997 : 11).

Cette synthèse met bien en avant l'importance des liens entretenus entre construction politique des nations et unité linguistique et, elle pointe par ailleurs les tensions constantes entre unité, entendue dans le sens de standardisation/uniformisation/homogénéisation et diversité/différenciation linguistique. L'auteur précise également que le positionnement sociolinguistique de la France autour de ces questions est très spécifique :

« Le rôle et la place des langues standard dans la vie sociale varie beaucoup (...) l'usage de variété non standard est perçu de façon beaucoup moins positive. (...) « les normes sociales » que représente la langue standard exercent des fortes pressions sur les locuteurs et les déviations y sont nettement moins tolérées que dans la plupart des autres pays. (...) » (Lodge : 1997 : 305).

Il est vrai que le positionnement des institutions françaises face à la variation linguistique peut, dans une certaine mesure, être envisagé comme relativement peu tolérant. En témoigne notamment la particularité typiquement française de mettre en œuvre des engagements nombreux, directs et explicites de l'Etat en faveur à la fois de la défense et de la préservation de la langue de la Nation. De nombreuses instances la régissent. On a ainsi assisté au XXème siècle à la création successive de l'Office de la langue française (1937), de l'Office du vocabulaire français (1957), du Haut Conseil pour la défense et l'expansion de la langue française (1966) devenu Haut Comité de la langue française (1973) puis, remplacé par le

Comité consultatif pour la langue française complété par le Commissariat général à la langue française. Ces dispositifs seront supplantés en 1989 par le Conseil supérieur de la langue française et la Délégation générale à la langue française devenue à son tour la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (désormais DGLFLF) en 2001.

Pourquoi une telle multiplication de supports institutionnels ? Afin de protéger la langue française d'ennemis à la fois internes et externes : anglicisme, emprunts mais aussi argot, mauvais usages. (Lodge : 1997 : 308). Ainsi, on peut s'interroger :

« L'ennemi ne serait-il pas la langue française elle-même ? Parallèlement au thème de l'invasion de mots anglais, ou plus exactement américains (...) s'entend la plainte de la décadence de la langue. Plainte ancienne, récurrente (...) » (Antoine et Cerquiglini : 2000 : 598-599).

Les locuteurs mêmes de la langue française ont ainsi, en tant que citoyens de la République, des droits mais aussi des devoirs envers la langue de la Nation. Ils doivent se soumettre à des règles figées qui régissent certains emplois linguistiques : la loi Bas-Lauriol de 1975, reprise et étendue dans la loi Toubon de 1994, imposent le respect de l'emploi du français de manière obligatoire dans les contrats de travail signés en France mais aussi dans les modes d'emploi des produits diffusés par le commerce ; l'interdiction d'utiliser un « terme étranger » lorsqu'il existe « un équivalent français de même sens approuvé dans les conditions réglementaires relatives à l'enrichissement de la langue française » etc. La langue de la République apparaît donc comme inviolable et à préserver. C'est bien dans ce sens que semble aller la politique actuelle de la DGLFLF qui lutte activement contre les néologismes et les emprunts en mettant notamment à disposition sur le site internet « France terme » (<http://franceterme.culture.fr/FranceTerme/enfrancais.html>) des fiches intitulées « Vous pouvez le dire en français » proposant des traductions en français de mots couramment empruntés dans d'autres langues¹⁹.

L'Etat français s'impose donc pour devoir d'agir *sur* et *dans* l'intérêt de la langue française. Une langue qui serait en crise et ce, depuis toujours ou presque au cours de son histoire. Une crise à la fois interne et externe : interne car le vocabulaire s'appauvrirait, les français et francophones la parleraient mal, voire l'aliéneraient, en ne respectant pas sa syntaxe etc. Ce

¹⁹DELEGATION GENERALE A LA LANGUE FRANÇAISE ET AUX LANGUES DE FRANCE (2007): *Vous pouvez le dire en français, Voyages*, URL: <http://www.dglflf.culture.gouv.fr/publications/vouspouvez/voyages.pdf> (consulté le 01 juillet 2010).

type de discours reste très présent au sein de l'Education nationale et serait à mettre en lien étroit avec la prétendue baisse de niveau scolaire général des apprenants dans leur globalité. Au niveau externe, la langue serait en crise car de moins en moins de francophones la parleraient et elle souffrirait de contacts incessants avec d'autres langues.

J'en conclus donc que la langue française, loin d'être une langue comme les autres, jouit d'un statut tout à fait spécifique. Erigée en un unilinguisme idéalisé, le seul légitime, la langue française entretient, par voie de conséquence, des rapports de tension avec toute manifestation de variation linguistique. Il apparaît, en creux, que les langues autres puissent être considérées comme potentiellement menaçantes de la dénaturer dans son corpus ou encore, d'amoindrir sa légitimité et son hégémonie par leur simple présence. De ces minces risques a découlé un traitement très différencié entre *la* langue de France et *les* langues de France qui sont loin de représenter quelque menace que ce soit ou d'entrer en concurrence de par leurs statuts largement minorisés au vu de celui de la langue de la Nation.

La France s'enorgueillit d'être un pays monolingue et confère à la langue française un statut que Pierre Bourdieu (1975) qualifia de « fétichisme de la Langue ». Pourtant, cette situation sociolinguistique, datant de seulement trois siècles, reste assez atypique et donc très relative. Au vue des ces éléments d'analyse, je m'appuierai sur le constat de Véronique Castellotti qui souligne que:

« L'école lieu d'instruction, d'éducation et de socialisation, est un des rouages important de la société et, à ce titre, constitue un lieu privilégié, sinon le lieu par excellence (...) de l'exclusion de la concurrence « externe » (« dialecte », « patois ») et « interne » (variation). » (Castellotti : 2008b : 233).

J'interrogerai ainsi, dans la suite de mon travail, la capacité qu'aurait l'école française d'aujourd'hui à accueillir, gérer et prendre en compte, ou non, la variation. Il me semble que cette institution peut représenter un lieu privilégié de cristallisation des rapports que la République entretient à la diversité et plus particulièrement à la diversité linguistique.

Ce que V. Castellotti nomme « externe » peut se confronter à ce que Pierre Encrevé nomme « le culte de la langue française » mais aussi « la passion de l'égalité » :

« On peut soutenir, je crois, qu'après l'introduction de la laïcité, le culte de la langue française deviendra clairement la religion propre de l'école publique. (...) C'est, en France, une forme pathologique de la passion de l'égalité : uniformiser, assimiler, ramener à l'unité sous le signe du même, dont l'école a été le lieu d'exercice par excellence : des enfants parlant tous exclusivement la même langue (...). Le monolinguisme d'état, poussé à ce point, est une violence permanente, et une négation des droits linguistiques de la personne. » (Encrevé : 2007 : 26).

Ultérieurement dans mon travail, je m'attèlerai à montrer comme ces valeurs se trouvent en effet exacerbées à travers un rapport de tension entre unité et diversité dans le système éducatif français mais aussi, dans une certaine mesure, dans les dispositifs d'accueil et d'intégration des populations migrantes sur le territoire français auxquels je vais me consacrer à présent.

5.2. Une intégration citoyenne et linguistique

Le statut particulier de la langue de la Nation se manifeste notamment par la présence d'enjeux linguistiques forts dans la politique d'intégration des populations migrantes mise en place par la République. Ces particularités marquées peuvent être considérées au regard de l'avènement de l'Etat Nation. Tout citoyen français s'est vu imposé pour devoir implicite de rendre homogène et pérenne la République auquel il appartient et qu'il bâtit en la respectant mais aussi en la propageant. Les citoyens doivent créer autour de cette Nation une unité, un peuple dont la cohésion est rendue visible notamment par une unification linguistique forte. Ce rôle et ce statut majeur de la langue française dans la construction de l'Etat en tant que République va de pair avec un rôle de diffusion et de maintien plus ou moins symbolique de la République et de ses valeurs. Elle est d'ailleurs déclarée dans l'article 2 de la constitution comme langue de la République depuis 1992.

Aujourd'hui encore, cette articulation entre langue et devoir citoyen reste très présente si l'on regarde en détail les démarches à entreprendre pour qu'un individu en processus migratoire puisse devenir citoyen français. Que signifie alors être migrant sur le territoire français et prétendre en devenir citoyen? Cela signifie intégrer une société aux valeurs fortes, un Etat-Nation bâti sur des idéaux d'universalisme et de citoyenneté en partage et régi par des principes fondateurs érigés en devise (« Liberté, Egalité et Fraternité »). Cela signifie aussi aspirer à changer de statut, passant de celui d'étranger à celui de citoyen français. J'interrogerai donc dans un premier temps ce que recouvre la terminologie florissante autour des termes centraux étranger/immigré/ migrant dans le cadre d'un processus d'intégration « à la française » et me pencherai ensuite sur la possible prise en compte de la diversité des aspirants citoyens dans cette démarche.

5.2.1. S'intégrer en France : un processus citoyen et linguistique

On a assisté, ces dernières années, à de grands changements dans le champ de l'intégration de population en processus migratoire en France. Je précise tout d'abord que la France déclare privilégier avant tout une politique d'intégration et non d'insertion ou d'assimilation. Ainsi, le ministère prenant en charge l'accueil des populations migrantes s'intitulait-il à sa création, en 2007, le Ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire. Pourtant, ces trois termes intégration/insertion/assimilation étant eux-aussi souvent amalgamés, je m'appuie pour les distinguer sur les définitions de Jacqueline Costa-Lascoux :

« L'intégration a pris tout son sens avec la construction de l'Union européenne : intégrer (de la même racine étymologique qu'intégral et intégrité) signifie « rendre entier », participer à la construction d'un ensemble créé à partir d'éléments différents, autrement dit un processus d'interactions et de réciprocités, rendu possible sur la base de principes communs. Le processus se veut à long terme, alors que la simple insertion est toujours susceptible d'une réinsertion dans un autre contexte. Il se distingue par ailleurs fondamentalement de l'assimilation qui opère par effacement de l'altérité dans un ensemble dominant (Costa-Lascoux, 1989). Au XXe siècle, l'intégration est devenue un concept clé du droit international qui inspire les décisions dès qu'il s'agit d'instituer une communauté politique en respectant les singularités (...)» (Costa-Lascoux : 2006 : 2).

Dans les écrits de Claudio Bolzman, on retrouve aussi cette même idée de « rendre entier », de maintenir une certaine homogénéité d'un ensemble sous-entendu un et indivisible selon les principes fondateurs de l'Etat-Nation. Les aspirants citoyens, en souhaitant s'intégrer à la République française, doivent accepter de participer pleinement à la cohésion de cette dernière :

« Dans la tradition de Spencer et de Durkheim, la notion d'intégration inclut les idées de cohésion, de cohérence, de consistance de la société conçue comme un ensemble de parties interdépendantes, complémentaires et compatibles entre elles (...) Dans cette perspective, l'intégration n'est pas le problème de groupes sociaux spécifiques au sein de la société mais un problème de la société dans son ensemble, qui a des effets sur les individus et les groupes.» (2001 :159).

Cette dynamique endogène, dont on peut considérer qu'elle ne prend pas assez en compte le rôle des individus dans le processus en lui-même, pouvant bousculer l'ordre du fonctionnement social d'une société, est mise en regard avec une dynamique exogène qui, elle, envisage que :

« l'intégration est définie comme le problème des migrants et non plus celui de la société de résidence dans son ensemble : la société d'accueil y est présentée comme un tout largement homogène et cohésif, sans conflits importants. Ce sont les migrants qui, par leur présence, sont censés introduire une hétérogénéité culturelle et sociale, source de problème pour leur propre intégration et pour le fonctionnement de la société dans son ensemble. » (Bolzman : 2001 : 160).

Le risque exposé ci-dessus, selon C. Bolzman, serait d'envisager le fonctionnement et les dysfonctionnements « de la société de résidence de façon implicite par les traits que les immigrants ne possèdent pas, sans que l'on en sache plus sur son fonctionnement concret » (2001 : 160-161). Cette description du processus d'intégration me semble bien refléter la politique d'intégration française actuelle, animée de débats sur le moyen potentiel de conjuguer maintien d'un sentiment d'unité, notamment sous la forme d'une identité nationale reconnue et un certain respect de la diversité dans son ensemble. Par ailleurs, selon Hervé Adami notamment, il semblerait que la diversité des migrants, fortement évoquée dans le cadre de leur intégration, soit envisagée de façon spécifique :

« La question de l'intégration des populations étrangères a été traitée en France ces dernières décennies, suivant en cela l'influence anglo-saxonne, essentiellement en termes de culture et de différence. Cette approche repose sur un présupposé qui s'est imposé comme un truisme : les immigrés ont une culture différente de la notre. » (Adami : 2003 : 55).

Il s'agit alors de savoir si ces « différences » sont compatibles, ou non, avec un processus d'intégration à la française. Comme l'expose H. Adami (2003 : 55), il existe en effet deux cas de figures majeurs ou « deux postures radicalement opposées : leur culture est différente, donc l'intégration n'est ni souhaitable ni possible ; leur culture est différente donc il faut la respecter et même encourager son affirmation » (2003: 55). Parmi ces deux postures, laquelle a été adoptée par la France ces dernières décennies ?

Selon Mourtala Mboup (2001 : 119), la France a connu trois principaux mouvements en termes de politique d'intégration. En 1975 est créé un secrétariat d'Etat à l'immigration. Son secrétaire, Paul Dijoud, déclare alors que sa création « reflète l'officialisation de l'émergence en France d'une nouvelle conception de l'intégration préservant l'identité des immigrés, leur garantissant une égalité des droits et favorisant leur insertion ». Cela supprime deux acceptions de cette notion faisant foi jusqu'ici : celle d'« une intégration minimaliste de populations en transit dans le cadre d'une politique strictement conjecturale » ainsi que celle d'« une assimilation brutale dans l'espoir de voir les populations étrangères se diluer dans la société française ». (Mboup : 2001 : 119). Ces changements (Mboup : 2001 : 113-

140) correspondent en effet au passage d'une politique d'immigration dite de travail dans l'optique de recruter de la main d'œuvre, vers une politique dite familiale. En 1974, l'Office Nationale de l'immigration (ONI, désormais Office Français de l'Immigration et de l'Intégration, OFII depuis 2009) entreprend une suspension de l'immigration et développe une politique d'incitation au retour des migrants dans leurs pays d'origine, d'où en conséquence la création des enseignements de langues et cultures d'origine (ou ELCO dont je traiterai ultérieurement) pour faciliter ce retour. Dès 1981/1982 cette politique, qui donne peu de résultats concluants, est abandonnée au bénéfice d'une campagne conséquente de régularisation de clandestins couplée à une réflexion intense sur la gestion et la réduction des flux de migration en France. La migration dite familiale n'implique plus de retour en pays d'origine et va de pair avec une nécessité de réfléchir à l'intégration de ces familles à long terme. D'où l'émergence de dispositifs scolaires spécifiques à destinations des EAM entre autres.

Depuis trois décennies donc, la France mettrait en œuvre une politique d'immigration visant l'intégration des populations migrantes impliquant à la fois le respect de leurs propres valeurs et cultures mais aussi et surtout, le respect des valeurs et de la culture de la République. Cette entreprise se manifeste aujourd'hui par la forme contractualisée du Contrat d'Accueil et d'Intégration (désormais CAI).

Selon les décisions prises par le Ministère de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale, depuis le 1^{er} janvier 2007, tout migrant souhaitant s'installer sur le territoire national se doit de signer un contrat d'accueil et d'intégration avec l'Etat, officialisant un engagement à travers deux axes : le respect « des principes qui régissent la République française » et « une connaissance suffisante de la langue française ». Sur le site de l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration²⁰, la formation CAI y est décrite en détail. De nombreux onglets permettent à l'internaute de soulever les questions suivantes : « Le CAI est-il obligatoire ? », « Quel est l'objectif de ce CAI ? » ou encore « A qui s'adresse-t-il ? » pour ne détailler que les trois premiers. On peut observer, en parcourant ces différentes pages, que les termes étranger et migrant apparaissent comme équivalents, étant mis au même niveau sans distinction apparente. On peut ainsi lire que : « l'OFII accueille, à leur arrivée, les migrants en situation régulière, venus en France au titre du travail ou du regroupement familial et qui souhaitent résider durablement sur le territoire » et que « l'étranger s'engage à respecter les valeurs fondamentales de la République française et à suivre les formations qui

²⁰http://www.ofii.fr/s_integrer_en_france_47/la_formation_cai_21.html, consulté le 13 avril 2011.

lui auront été prescrites ». Les formations se composent d'une formation civique obligatoire d'une journée présentant les institutions françaises et les valeurs de la République et insistant sur l'égalité entre les sexes et la laïcité ; une formation linguistique pouvant aller jusqu'à quatre-cent heures et validée par la passation d'un diplôme initial de langue française (DILF) ; une formation sur la vie en France destinée à sensibiliser les migrants au fonctionnement de la société française. Est-ce que ces associations de termes ne renforceraient-elles pas l'idée que resterait étranger tout individu ne maîtrisant ni la langue de la République ni ses valeurs ?

A la lecture de ces informations, il semblerait que tout prétendant à la citoyenneté se doive d'acquiescer la : « conscience linguistique » d'appartenance à une nation par le biais de l'apprentissage d'une langue destinée à être commune à tous ». (Collinot et Mazière : 1999 : 14) ainsi que ce que l'on pourrait nommer une conscience citoyenne englobant valeurs, principes, libertés et droits, véhiculés en grande partie par la langue. C'est donc à travers deux dimensions majeures et complémentaires que le prétendant à la citoyenneté s'implique dans une démarche d'intégration : une dimension citoyenne et une dimension linguistique. Mais, à en croire Pierre Encrevé, face aux rôles prépondérants et déterminants que joue la langue de la Nation dans l'obtention du statut de citoyen et, face à son statut d'unilinguisme idéalisé, d'un point de vue sociolinguistique, le processus mis en œuvre ressortirait plus de l'uniformisation et de l'assimilation que de l'intégration :

« Pendant plus d'un siècle, en effet, du début des années 1880 à la fin des années 1980, a régné en France ce que l'on peut appeler l'idéologie linguistique française (ILF), dont on peut dire, pour simplifier, qu'elle instaurait le culte de la langue française (orale et écrite) en religion d'Etat ; d'où il suivait que le citoyen devait non seulement parler français mais ne parler que français en France. (...) On peut caractériser l'ILF en quelques phrases : s'il y a des droits linguistiques, ce ne peuvent être que les droits exclusifs de la langue française ; laquelle, figure par excellence de l'identité unitaire de la nation, a tous les droits. » (Encrevé : 2007 : 23).

La part primordiale occupée par la seule langue française dans le processus d'intégration des populations migrantes, mais aussi plus largement au sein de la société française, participerait donc à conforter une idéologie linguistique selon laquelle seule la langue de la Nation posséderait droit et légitimité et par conséquent, son assimilation au profit de toute autre langue et/ou variation s'en trouverait totalement justifiée.

5.2.2. Peut-on être citoyen dans la diversité ?

Tout aspirant citoyen au sein de la République française se doit de se conformer à un certain nombre de valeurs et de principes mais aussi, de poursuivre une formation citoyenne et linguistique. Ces devoirs sont fondamentaux dans le sens où ils permettront le passage d'un statut d'étranger/immigré/migrant à celui de citoyen actif et reconnu. En effet, n'est considéré comme intégré à la République française qu'un individu exerçant pleinement ses devoirs et bénéficiant de ses droits de citoyen. Ainsi, l'accession à ce statut est un véritable enjeu pour tout individu en processus migratoire. Il est à noter que si les modalités d'accès à la citoyenneté ont évolué, la dénomination des aspirants est elle aussi soumise à de nombreux changements ou plus exactement, à un certain flou terminologique.

Pour désigner les aspirants à la citoyenneté française, divers termes sont utilisés et bien souvent amalgamés, substitués les uns aux autres dans un mélange opaque. Cela provient en partie du fait que les principaux termes utilisés étranger/immigré/migrant peuvent se recouper entre eux. Bien que des définitions précises soient arrêtées par des instituts d'Etat tels l'Institut National d'Etude Démographique (désormais INED) ou encore l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (désormais INSEE), certains individus en processus migratoire peuvent relever de différentes catégorisations de façon simultanée comme le souligne Cécile Goï :

« Toutes les personnes présentes sur le sol français sont soit « nationales », soit « étrangères », soit « immigrées ». Elles peuvent aussi être l'un ou l'autre... Ou l'un et l'autre !... En effet, est considérée comme **étranger**, toute personne qui ne possède pas la nationalité française tout en résidant en France. A l'inverse, est considérée comme **nationale**, toute personne possédant la nationalité française quel que soit son lieu de résidence. Est appelée **immigré**, toute personne née étrangère à l'étranger et entrée en France en cette qualité en vue de s'y établir durablement. On peut donc rencontrer des immigrés étrangers mais aussi des immigrés français qui auraient acquis la nationalité française après leur arrivée en France. Des nationaux peuvent résider à l'étranger quand des étrangers le feront en France !...Autant de cas de figure avec autant de problématiques sociales et juridiques différentes... » (Goï : 2005 : 9).

De telles combinaisons ont de quoi semer le trouble et rendre peu aisé la compréhension de ces statuts. Selon Alexandra Filhon, la différence majeure existant entre le statut d'immigré et celui d'étranger réside dans le caractère plus ou moins évolutif de ces derniers. Une personne étrangère ne possède pas la nationalité française mais peut l'acquérir légalement sous certaines conditions et passera du statut d'étranger à celui de national. En revanche, la

catégorie beaucoup plus générique d'immigré désigne toute personne non née en France et renvoie « à une situation figée qui ne peut évoluer dans le temps » (Filion : 2009 : 48) car un immigré demeura toujours un immigré désigné sous la dénomination immigré français et encore même au-delà, sous les dénominations tels immigré de deuxième génération ou même immigré de troisième génération ou encore enfants issus de l'immigration.

Ces termes renvoient donc, dans une mesure, à des dimensions juridiques : il existerait des individus en processus migratoires - donc des migrants au sens premier du terme - qui pourraient participer, au moins partiellement, à la vie civique et citoyenne de la République et, une seconde catégorie de migrants pour qui cela serait impossible de par leur statut d'étranger. Andrea Rea et Maryse Tripier, en situant leurs propos en Europe occidentale, précisent à ce sujet que :

« Entre 1960 et 1990, les immigrés, bien qu'étrangers juridiquement, vont cependant connaître une extension de leurs droits. Malgré les spécificités nationales, ce processus est observé dans toute l'Europe. Toutefois, la citoyenneté pleine et entière reste réservée aux seuls nationaux. » (Rea et Tripier : 2003 : 93).

Dans les deux cas, qu'ils s'agissent du terme étranger ou immigré, la différenciation s'effectue par opposition tacite au statut de national. Par ailleurs, ces termes ne réfèrent pas nécessairement au même champ de référence. A. Rea et M. Tripier en distinguent deux :

« Les travaux sur l'immigration sont traversés par des débats sur les catégories utilisées. Le terme immigrant est très usité aux Etats-Unis où l'immigration de peuplement participe au mythe de la constitution de la nation. En Europe, le mot immigré ou migrant est plus fréquent. Il condense deux références. La première est juridique et renvoie au statut d'étranger de l'immigré. Le second est sociologique et vise le statut socialement inférieur de l'immigré. L'INSEE, qui organise le recensement de la population française, a distingué les deux catégories depuis 1990. « La population étrangère est composée des individus ayant déclaré une nationalité autre que française » et « la population immigrée est composée des personnes nées étrangères dans un pays étranger » (INSEE, 1999, p.24). En introduisant cette catégorie, elle a répondu aux exigences démographiques de mesure de l'apport de la population étrangère. L'effet pervers est de fixer symboliquement des nationaux dans la catégorie « immigrée ». » (Rea et Tripier : 2003 : 6).

Ces catégories me semblent donc peu opératoires car sujettes à des raccourcis inexacts. Que ce soit au niveau juridique mais aussi au niveau sociologique, ces termes m'apparaissent comme partiellement vidés de leur sens car trop souvent galvaudés, employés les uns à la place des autres et très fréquemment chargés de connotations majoritairement négatives. J'ai donc fait le choix de privilégier l'expression en mobilité associée au terme enfant et/ou

migrant. Le terme migrant, en tant que participe présent, s'inscrit dans l'action et véhicule une idée de déplacements, d'itinéraires faits de mouvements. C'est effectivement le cas pour beaucoup de migrants de passage, établis quelques temps avant de repartir etc. selon des projets de vies très diversifiés. Les termes plus figés étranger et immigré - adjectif et/ou participe-passé - évoquent, quant à eux, un état de fait révolu qui en outre, ne permettent que peu de rendre compte de parcours migratoires parfois très variables. Le terme mobilité quant à lui permet de rendre compte de la dynamique, du caractère mouvant et pluri-dimensionnel des processus migratoires dans leur ensemble. Prenant appui sur les travaux de thèse de Nathalie Thamin, je considère que :

« La mobilité renvoie à des significations multiples (...) celle-ci ne se limite en effet pas au déplacement physique effectif et aux transports. La mobilité quotidienne, spatiale/géographique, sociale, professionnelle, culturelle, virtuelle, linguistique en constituent les principales dimensions. Dans tous les cas, la notion se réfère à la fois à l'idée d'un déplacement dans l'espace et dans le temps, impliquant processus, changement, mouvement (...) » (Thamin : 2007 : 63-64).

La mobilité et le parcours migratoire ne s'entendent donc pas, selon moi, uniquement à travers des dimensions géographiques et juridiques mais recouvrent un faisceau de dimensions à la fois sociales, linguistiques, culturelles, professionnelles et/ou formatives etc.

On peut alors se poser la question suivante : ne serait-il pas préférable d'abandonner ces catégorisations si peu aptes à rendre compte de la complexité de nombreux phénomènes migratoires mouvants à la fois dans le temps et dans l'espace, à des niveaux juridiques et sociologiques variés ?

La catégorie étranger m'apparaît particulièrement critiquable dans le sens où elle véhicule de nombreux implicites négatifs. La langue anglaise, contrairement à la langue française, possède deux termes - *foreigner* ou *stranger* - pour désigner les individus que nous catégorisons sous cet unique terme. Le terme *foreigner* impliquerait que l'on parle de quelqu'un qui viendrait d'un ailleurs alors que le terme *stranger* semble insister sur le fait que l'on parle de quelqu'un qui est étrange/différent. Le premier terme semble inclusif : une société est composée de gens qui viennent d'ailleurs ; le second semble exclusif : une société est composée d'individus dont certains ne viennent pas de « chez nous ». Le terme français étranger peut recouvrir lui aussi ces deux nuances dans certaines situations. Cependant, il semblerait qu'il existe tout de même une différence entre étranger et étranger : un touriste étranger relèverait plutôt du *foreigner* alors qu'un migrant relèverait du *stranger*. Cette ambiguïté se retrouve d'ailleurs aussi pour la catégorie immigré qui peut soit, désigner d'un

point de vue plutôt descriptif un individu venant d'ailleurs, soit impliquer un jugement de valeur stigmatisant et négatif comme le souligne Véronique Castellotti :

« en France, on ne parle généralement de «migrant» ou d'«immigré» que pour désigner des personnes venant de pays moins développés que la France et dont les enfants sont considérés, *a priori*, comme susceptibles de rencontrer des difficultés d'intégration scolaire. Ainsi, par exemple, dans les discours ordinaires, on ne catégorise pas comme «immigrés» les ressortissants britanniques venant peupler le Périgord... » (Castellotti : 2007 : 58).

Il est à préciser que le terme *stranger* en langue anglaise appartient à la même famille lexicale que le terme *strange* signifiant lui-même étrange/bizarre. Je suppose donc que le terme étranger attribué à un individu en processus migratoire implique une signification sous-jacente en lien avec l'étrangeté et la mise à distance. Ainsi, dans le contexte de réflexions sociolinguistiques sur les statuts des langues, Louise Dabène parle-t-elle de degré de xénité pour qualifier les différents paramètres symbolisant une prise de distance entre des langues : « Cette xénité peut-être la résultant de plusieurs sortes de distance. » (Dabène : 1994 : 35).

Elizabeth Murphy-Lejeune explicite par ailleurs que :

« Le terme français est ambigu ; il correspond à la fois à l'anglais « *stranger* », qui indique une catégorie générique et désigne largement l'inconnu, le non familier, et au terme « *foreigner* », qui désigne la catégorie politique de ceux qui ont une autre nationalité. » (Murphy-Lejeune : 2003 : 09).

Le terme étranger implique des distanciations, voire même des exclusions, à divers niveaux : l'étranger serait celui qui n'est pas familier mais aussi celui qui est exclu de la communauté citoyenne nationale. *A priori*, par méconnaissance ou amalgame, la catégorie immigré peut être sujette à ce même type de jugement. Les médias ne relèguent-ils pas allègrement des discours stéréotypés sur « les pauvres immigrés » ou « les pauvres étrangers » de banlieue par exemple? Les termes ne sont alors plus envisagés en eux-mêmes mais seraient, selon moi, deux occurrences relevant d'une même catégorie générique : celle de non national, de citoyen incomplet aux droits restreints. Dans le choix des termes désignant des individus en processus migratoires se jouent donc des enjeux primordiaux mêlant des sentiments d'appartenance/exclusion mais aussi de proximité/distance, deux niveaux de signification se télescopant ici. Que ce soit le terme étranger, immigré ou même migrant, ils sont fréquemment porteurs de stigmatisation à des degrés divers : plus le terme choisi pour désigner l'aspirant citoyen évoquerait un important degré de distance et/ou d'exclusion, moins l'individu étranger/immigré/migrant serait considéré comme acteur actif et légitime sur le territoire français. Par ailleurs, il est à noter que chaque projet d'accueil de migrant sur le

territoire français ne peut s'entendre qu'à travers un processus d'intégration à la fois linguistique et citoyenne. Or, paradoxalement, certaines de ces catégories ne leur permettent pourtant pas d'exercer pleinement leurs devoirs de citoyen. A ce sujet, il me paraît donc tout à fait légitime et recommandé pour les institutions de la République française de prendre en compte que :

« La diversification de la migration et l'apparition de nouvelles mobilités ne sont pas sans remettre en cause l'idée de citoyenneté et le modèle d'intégration national français (...) » (Thamin : 2007 : 60).

En effet, les modalités d'accueil des nouveaux arrivants en processus migratoire impliquent la signature d'un contrat d'accueil et d'intégration déjà évoqué comprenant un volet de formation linguistique et un volet de formation civique. Ce dernier volet se propose de sensibiliser les migrants aux valeurs et aux grands principes de la République française (liberté, égalité, fraternité/solidarité, laïcité, l'accès obligatoire et gratuit à l'éducation) ; à l'organisation et le fonctionnement de l'Etat et des collectivités locales et territoriales et enfin, aux modalités d'accès à la nationalité française et à la citoyenneté. Mais quel engagement citoyen, quels respects à la fois des droits et des devoirs, serait possible pour un migrant ne jouissant pas du statut de national ? Il se voit face à une injonction à adhérer et à respecter des principes de citoyenneté en étant pourtant cantonné dans une forme d'incapacité à participer activement et légalement à cette vie citoyenne française. Il ne possède en effet pas le droit de vote par exemple, droit hautement représentatif d'un investissement citoyen. Bon nombre d'individus migrants résidant sur le territoire français à qui l'Etat n'accorde pas la nationalité française, étrangers ou immigrés, sont donc avant tout considérés en leur qualité de non nationaux : sans bénéficier des droits légaux nécessaires à une participation citoyenne active, ils se voient ainsi mis à la marge d'une grande part de la vie publique. Cette situation est d'autant plus paradoxale que la question de la citoyenneté est très présente sur le plan médiatique actuel et particulièrement évoquée dans les débats autour de l'immigration.

Dès 1999, Marie Gaille souligne la présence sur le devant de la scène politique de la question de la citoyenneté en pleine mutation. Elle précise que la citoyenneté est avant tout une identité juridico-politique et s'entend surtout en termes de devoirs et de droits de tout citoyen appartenant à un état, une cité. Elle souligne l'importance accordée à une citoyenneté en actes faite de respect des droits et de l'accomplissement de devoirs. L'auteure distingue deux citoyennetés qu'elle décrit « en tension » : une citoyenneté conçue comme appartenance nationale et une citoyenneté définie par la condition de pluralité :

« Aujourd'hui, la nature même de cette communauté pose problème pour de nombreux États, ceux dont la population est un agrégat de cultures, de religions, de pratiques, de mœurs voire de langues diverses. La situation de fait de ces États est la « pluralité ». À moins de la refuser et de pratiquer, au nom de l'unité nationale, une politique qui va de la ségrégation à l'élimination pure et simple (la « purification ethnique » en ex-Yougoslavie ou au Rwanda, pour ne citer que des exemples récents), les gouvernements ont pour tâche première d'organiser la vie en commun de ces groupes humains disparates : « vie en commun » au sens propre – ils partagent un même territoire – mais aussi au sens figuré : création d'un sentiment d'appartenir à une même communauté, malgré ou au-delà des différences dans les modes de vie. Dans une telle entreprise, la citoyenneté comme statut juridico-politique peut servir de moyen : il semble en effet qu'elle ne soit pas un mode d'identification comme les autres. » (Gaille : 1999 : 21).

Dominique Schnapper, dans un ouvrage de 2000 (2000a), rejoint en partie Marie Gaille en soulignant quant à elle deux sens compris dans la notion de citoyenneté :

- un sens juridique dans le sens où la citoyenneté est d'abord un ensemble de droits et d'obligations ;
- un sens politique : il existerait une légitimité politique qui fonde l'organisation sociale et la concrétise.

Dans cette optique, les institutions, au sens général, jouent un rôle très important car au sein de chaque société, l'État se doit d'élaborer règles, devoirs et droits afin que la notion de citoyenneté ne reste pas au stade de simple principe mais devienne une façon concrète de vivre ensemble et d'instituer une cohésion sociale. Ce projet s'appuie par ailleurs sur la philosophie des Lumières et les principes de l'État-Nation : citoyenneté rime avec universalité :

« La citoyenneté se fonde en effet sur l'idée que par-delà les différences et les inégalités, tous les hommes sont égaux en dignité et qu'ils doivent être traités juridiquement et politiquement de manière égale. » (Schnapper : 2000a : 301).

Une citoyenneté de la diversité est-elle possible dans le pays des droits de l'Homme? N'est-ce pas le devoir de chaque état « d'organiser la vie en commun de groupes humains disparates » (Gaille : 1999), d'apporter une cohésion juridique et politique (Schnapper : 2000a) au sein des communautés d'individus le composant ? Faudrait-il nécessairement bénéficier du statut de national pour agir en citoyen en France ? Cette condition prive, dans une certaine mesure, de nombreux individus issus de processus migratoires de constituer une cohésion sociale tant souhaitée. Selon moi, une réponse à ces questionnements pourrait résider en un renouvellement à la fois de la notion de citoyenneté mais aussi des catégories désignant les

aspirants citoyens. On peut par ailleurs interroger le fait même d'avoir recours à des catégories : sont-elles nécessaires au projet démocratique privilégié par la France? Je ne le crois si elles contribuent à opérer des différenciations marquées de statuts qui réduisent largement les possibilités d'exercer leur citoyenneté de bon nombre d'individus au sein de la République qu'ils composent.

Ces questionnements sur la place de la diversité au sein de la République française soulèvent des débats très complexes encore loin d'être résolus. Ainsi, a-t-on fait le choix en 2007 d'institutionnaliser l'association, dans la dénomination d'un ministère gérant et instituant les organes de citoyenneté, des termes immigration et identité nationale. Les liens établis entre immigration, citoyenneté et nationalité semblent plus forts que jamais. Cette imbrication témoigne de façon sous-jacente d'une certaine conception de l'intégration mais aussi, plus largement, de la façon dont la République envisage la perception et la gestion de la diversité au sein de la société française.

5.3. Une conception contrastée de la diversité

Comme j'ai tenté de le mettre en avant précédemment, dans le cadre de l'accueil des populations en processus migratoire, les liens entre les notions de diversité et d'intégration sont concrétisés, au moins en partie, à travers une intégration linguistique et citoyenne. Dans un premier temps, je me suis interrogée sur les modalités d'accueil des migrants sur le territoire français, je souhaite à présent interroger les enjeux potentiels que la République mettrait dans la prise en compte et/ou la gestion de la diversité linguistique et culturelle des migrants en son sein, de façon générale. Cette première approche me permettra d'approfondir ces questionnements dans le contexte plus restreint du système éducatif français dans le chapitre suivant. Mais je ne soulèverai ces questionnements qu'après avoir interrogé la notion de diversité en elle-même.

5.3.1. Diversité, hétérogénéité, pluralité : point terminologique

Les termes diversité, pluralité et hétérogénéité, dans la période récente, sont très utilisés dans de nombreux écrits en lien avec les populations en processus migratoires. On retrouve ces

termes, fréquemment substitués les uns aux autres, dans les médias de masse, dans des ouvrages de vulgarisation et ils sont très présents dans le champ transversal de la recherche en didactique des langues et cultures et de la sociolinguistique. On peut alors se demander qui emploierait quel terme et pour dire quoi ? J'ai, pour ce faire, parcouru un certain de textes de références - émanant principalement de l'Education nationale et du Conseil de l'Europe - ayant des liens avec la gestion et/ou la perception de la diversité dans son ensemble et de la diversité linguistique et culturelle plus particulièrement. De façon très générale, je suis arrivée aux constats suivants :

- le terme hétérogénéité est principalement employé dans le contexte socio-éducatif et dans des contextes d'exposition de problème et/ou de proposition de remédiation diverse face à cette dernière ;
- le terme pluralité s'applique *quasi* exclusivement à des discours sur la promotion du plurilinguisme et/ou de compétences plurilingues et pluriculturelles - termes avec lesquels il partage d'ailleurs la même racine ;
- le terme diversité, le plus répandu, ponctue tous les champs précédemment cités mais surtout les discours d'ordre plus macro-sociaux impliquant des projets sociétaux et l'expression de volontés politiques de son développement et de son respect.

Pourtant, ces constats ne sauraient être considérés comme systématiques, en effet, la confusion entre ces termes si souvent substitués les uns aux autres reste très fréquente. C'est ce qu'Emmanuelle Huver et moi-même avons déjà mentionné en nous focalisant sur le système éducatif français :

« le fascicule DESCO/CNDP (2000) réfère fréquemment au champ sémantique de la diversité pour décrire les élèves, comme en témoignent entre autres les extraits suivants : « La variété des parcours scolaires d'origine des élèves (...), la diversité des aires culturelles de référence, la différence dans les modalités d'insertion des familles dans le milieu de vie et de travail français, constituent ces publics en ensembles particulièrement hétérogènes. » (DESCO/CNDP : 2000 : 5). » (Belondo et Huver : 2008 : 87).

Ici, on peut envisager que le terme hétérogénéité s'entende en écho à celui d'homogénéité. En effet, au sein du système socio-éducatif français, l'hétérogénéité est appréhendée au regard du concept très prégnant d'ensemble, d'unité et donc, de la notion d'homogénéité. Cette notion d'hétérogénéité est alors très majoritairement mobilisée dans des contextes où l'homogénéité serait comme entachée, mise en danger. Cela rejoint l'évocation des rapports de tension déjà mis en avant au sein de la République française entre unité et diversité/hétérogénéité/pluralité.

Le terme diversité étant celui que j'ai rencontré le plus fréquemment, il attire particulièrement mon attention. Pour l'étudier, je m'appuie largement sur l'article de 2010 d'Annie Junter et Réjane Sénac-Slawinski intitulé *La diversité : sans droit ni obligation* et, sur le rapport adressé par Michel Wieviorka, en 2008, à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (Valérie Pécresse à l'époque) s'intitulant *La Diversité*. J'ai choisi comme angle d'analyse un point de vue politique et parfois partiellement juridique, car c'est à ces niveaux, selon moi, que cette notion a gagné en visibilité. La diversité a ponctué les discours politiques et médiatiques, à l'échelle nationale et européenne, à partir du moment où des institutions ont statué à son sujet.

Michel Wierviorka qualifie le terme diversité de « vague » mais précise cependant que :

« Il cesse d'être vague lorsqu'il est complété, par exemple par un qualificatif qui en délimite l'espace d'application : en devenant ethnoraciale, linguistique, culturelle, religieuse etc., la diversité devient une catégorie importante dans nos débats. (...) le spectre des groupes susceptibles de relever de la « diversité » peut-être conçu de façon plus ou moins large. Chacun peut en effet en proposer sa propre liste, la « diversité » est une notion à géométrie variable, qui peut inclure, ou non, les handicapés, les personnes âgées, ou tenir compte, ou non, des orientations sexuelles, par exemple (...) » (Wierviorka : 2008 : 19-20).

La diversité est donc une notion peu aisée à appréhender dans le sens où elle se définit selon une « géométrie variable », selon les qualificatifs auxquels on l'associerait et selon les groupes sociaux dont elle serait une caractéristique. Dans leur article commun de 2010, Annie Junter et Réjane Sénac-Slawinski mettent en avant la polysémie de ce terme. Selon le dictionnaire le Petit Robert (2010 : 762), la diversité se définit de la façon suivante : « Diversité : du latin *diversitas*, Caractère, état de ce qui est divers → multiplicité, pluralité, variété. ». A. Junter et R. Sénac-Slawinski complètent par ailleurs cette définition en se penchant sur certaines de ses occurrences :

« Le Dictionnaire de l'Académie française précise que le sens classique de divers est de qualifier ceux qui présentent plusieurs aspects, plusieurs caractères différents simultanément ou successivement. Pour le Petit Robert, ces différences sont intrinsèques et qualitatives, en parlant de choses que l'on compare. Plus étroitement lié à son étymologie, la diversité désigne aussi les différences au sens de divergence, d'écart d'opposition. De plus, l'utilisation de l'expression « faits divers » pour désigner les incidents du jour auxquels la presse consacre une rubrique particulière illustre l'association de la diversité à l'hétérogénéité, la pluralité et la variété, mais aussi la tension. En effet, ces incidents sont dramatiques, voire criminels. » (Junter et Sénac-Slawinski : 2010 : 169).

Les auteures nous éclairent sur les connotations assez négatives que peut porter ce terme, elles précisent qu'il a même eu le sens de « méchant » et de « mauvaise chance ». Cela n'est alors guère surprenant de retrouver une fois encore l'établissement de liens de tension autour de cette notion, tension que j'entends entre diversité et unité (ou même, normalité dans le cas des faits-divers sélectionnés pour leur côté extra-ordinaire, sortant de la normalité). Le terme diversité véhicule donc des sens complexes et parfois très négatifs :

« sa polysémie historique articulant en particulier les différences et les divergences, la malchance – ou tout au moins l'inégalité des chances – et la malveillance, l'opposition et les accidents, voire les incidents. » (Junter et Sénac-Slawinski : 2010 : 169).

Largement mobilisée par les institutions nationales et européennes, dans le cadre de la mise en place de décisions de politique linguistique et éducative, je m'interroge donc sur le sens que peut recouvrir cette notion dans le contexte plus précis de la gestion et de la valorisation des langues.

5.3.2. Promouvoir *la* ou *une* diversité dans l'unité ?

Le 08 février 2008, le président de la République française, à l'époque Nicolas Sarkozy, a exprimé son souhait de voir inscrire la diversité dans le préambule de la Constitution. La question de la place à accorder à la diversité dans la société représente donc une préoccupation centrale en France. Elle se pose aussi à l'échelle de l'Europe se manifestant alors par une forte volonté de promotion du plurilinguisme et le développement d'une citoyenneté européenne, comme le préconisent, notamment, diverses publications du Conseil de l'Europe. Dans le contexte de la France, un désir de rendre visible la diversité s'est développé de façon accélérée cette dernière décennie. De nombreux projets d'instauration de quotas favorisant la représentation de cette dernière dans la société en témoignent : dans les médias, les entreprises, le milieu sportif etc.

Selon cette volonté d'augmenter sa visibilité a été créé, le 11 septembre 2008, un Label Diversité faisant suite à une Charte de la Diversité créée en octobre 2004, afin de lutter contre toute forme de discrimination dans les entreprises. D'autres exemples pourraient conforter ce constat d'un désir de « faire diversité », cependant, un point commun les relie : c'est, de façon *quasi* systématique, sous la forme de la lutte contre les discriminations que la notion de diversité est envisagée, aussi bien dans les textes de loi, le champ médiatique que dans des

débats politiques plus larges à l'échelle de la société. Ce point de vue est appuyé par Michel Wierviocka qui, dans son rapport, met la notion de diversité en lien avec ce qu'il nomme deux types principaux de préoccupations :

« deux types principaux de préoccupations plus ou moins enchevêtrées : les unes liées à l'expression de différences se manifestant dans l'espace public, les autres à l'existence de discrimination. » (Wierviocka : 2008 : 13).

Dans cette même optique, Annie Junter et Réjane Sénac-Slawinski, soulignent, quant à elles, un glissement notionnel et juridique de la diversité vers la lutte contre les différences. Elles postulent ainsi que :

« la diversité s'est infiltrée en France dans le traitement juridique de l'égalité entre les femmes et les hommes et dans celui de la lutte contre les discriminations ethno- raciales. (...) Ainsi, la diversité n'est pas actuellement une catégorie juridique, sa valeur normative est certaine, alors que la discrimination est précise et définie par le droit. (...) Les seules possibilités d'agir dans une telle configuration restent celles qui sont définies par le droit de la non discrimination. » (Junter et Sénac-Slawinski : 2010 : 174-181).

J'en conclus donc que les modalités de mise en visibilité et de valorisation de la diversité se basent avant tout, en France, sur une logique de centration sur le discriminant, sur ce qui stigmatise, ce qui met à part. De ce fait, la notion de diversité m'apparaît constituer un véritable euphémisme. En effet, force est de constater que la « géométrie » des paramètres la définissant n'est finalement pas si variable. Cette notion n'est mobilisée, en très grande majorité, que pour désigner des groupes sociaux défavorisés socialement : les mesures mises en œuvre dans une optique de lutte contre les discriminations concernent principalement les handicapés, les femmes, les individus en difficulté socio-économiques, les migrants etc. Bref, la diversité est avant tout évoquée pour parler des minorités et surtout des minorés, des démunis, des discriminés etc. Je ne m'étendrai pas sur l'omniprésence des débats sur l'Identité Nationale et la notion de laïcité dont traitent régulièrement les médias d'États-Nations se déclarant en crise sécuritaire et identitaire : l'unité et la cohésion seraient mises en danger face à une diversité culturelle grandissante. Cet état de crise se cristallise bien trop souvent sur la question de la diversité des populations migrantes suivant un raisonnement associant diversité et différences mais aussi diversité et difficultés/problèmes.

Pourquoi l'établissement de liens si étroits entre diversité et différences mais aussi, entre diversité et situations problématiques ? Cela provient, selon moi, de son association à un désir d'unité, voire d'unicité. Cette association se manifeste notamment par le fait que la lutte contre les discriminations découle directement de la loi sur l'Égalité des Chances ou plan

Borloo, encore nommé plan de Cohésion Sociale. La reconnaissance de la diversité doit amener, dans une certaine mesure, à limiter les discriminations afin de favoriser un sentiment d'unité et de cohésion dans la différence. Or, l'idée même d'unité dans la diversité constitue une association qu'Annie Junter et Réjane Sénac-Slawinski décrivent comme ayant « des accents oxymoriques » (2010 : 169). Les auteures vont même jusqu'à évoquer à plusieurs reprises dans leur article une « fascination exercée par ce terme ». Je suppose en effet que la notion de diversité peut exercer une certaine forme de fascination si l'on entend cette dernière à travers son synonyme qu'est le terme magnétisme. La diversité peut donc fasciner, magnétiser dans le sens où elle exercerait un rapport d'attraction/répulsion parfois, effectivement, à la limite de l'oxymorique. Si elle est associée à des perspectives majoritairement positives visant la cohésion sociale, le vivre ensemble, la lutte contre les discriminations etc., elle peut cependant évoquer des connotations négatives et être rapprochée, de façon plus ou moins explicite et consciente, à l'idée d'hétérogénéité, de différence, de distinction etc. pour ne citer que quelques uns de ces synonymes dans des dictionnaires usuels par exemple. Ainsi, dans des rapports, directives et bulletins officiels au niveau européen et national, la diversité est-elle mobilisée au sein de projets visant unité, homogénéité, cohésion tout en évoquant, dans une certaine mesure, l'idée d'une potentielle dissolution de cette même unité. Selon moi, de ce double niveau de signification découlerait par conséquent une conception différenciée de la diversité. Dans le cadre précis de la présente thèse, cette dualité se manifeste particulièrement à un niveau sociolinguistique. La question de la perception et de la gestion de la diversité linguistique des EAM et de leurs familles soulève en effet certaines réflexions quant à la notion de plurilinguisme qui m'apparaît recouvrir deux réalités bien distinctes.

5.3.3. Diversité ou diversification linguistique ?

Afin d'analyser la façon dont la diversité linguistique et culturelle des EAM est envisagée au sein de la société française et de son système éducatif, j'ai étudié un certain nombre de textes de cadrage²¹. Certaines grandes orientations en termes d'enseignement/apprentissage des

²¹B.O n°25 du 24 juin 1999, circulaire n°99-093 du 17/06/1999 relative à l'Enseignement élémentaire et secondaire. Enseignement des langues vivantes étrangères ; B.O n°23 du 8 juin 2006, circulaire n°2006-093 du 31/05/2006 relative à la Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères ; B.O hors Série n°8 du 30 août 2007 relatif aux Programmes de langues étrangères pour l'école primaire. Mise en œuvre du cadre européen commun de référence. Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences.

langues à l'école s'inspirent très explicitement de publications du Conseil de l'Europe. De la mise en regard de ces points de vue se dégage un premier constat : la notion de diversité n'est que peu thématifiée en elle-même, c'est la notion de plurilinguisme qui constitue l'enjeu majeur des discours autour des questions de politique éducative et linguistique.

J'ai déjà insisté sur le fait qu'au niveau des institutions nationales, la question de la diversité est associée à celle de la citoyenneté. Cette association se retrouve à une échelle plus large, au niveau européen. Il s'agit alors de favoriser le vivre ensemble ou encore d'éduquer à la diversité à travers une éducation citoyenne et plurilingue. En témoignent les publications du Conseil de l'Europe qui, par exemple, dans les avertissements du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL : 2001) définit comme un objectif central la formation à la diversité linguistique et culturelle dans le but de favoriser une citoyenneté en partage à l'échelle européenne :

« Le Conseil soutient également les méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui aident les jeunes, mais aussi les moins jeunes, à se forger les savoirs, savoir-faire et attitudes dont ils ont besoin pour acquérir davantage d'indépendance dans la réflexion et dans l'action afin de se montrer plus responsables et coopératifs dans leurs relations à autrui. En ce sens, ce travail contribue à promouvoir une citoyenneté démocratique. » (Conseil de l'Europe : 2001 : 4).

Dans le cadre de l'enseignement des langues au sein du système éducatif français, il est fait explicitement référence au CECRL dont est partagé le principe très prégnant de promotion du plurilinguisme. Sur le site internet Eduscol on trouve ainsi sous le chapeau « Langues vivantes à l'école, La diversification des langues vivantes dès l'école », la citation suivante :

« La généralisation d'un enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire doit s'accompagner d'une ouverture de l'éventail des langues proposées aux élèves. Cette diversification témoigne du double souci de préserver la richesse linguistique et culturelle de l'Europe et du monde et de former les enfants à une véritable citoyenneté européenne. » (Site internet Eduscol, article du 01/08/2005, <http://eduscol.education.fr/cid45716/la-diversification-des-langues-vivantes-des-l-ecole.html>).

Cet extrait témoigne de l'association, au sein du système éducatif français, de la diversité et de la citoyenneté. Ici, la diversité est promue par la proposition d'une diversification des langues vivantes mises à disposition des écoliers, les langues sont même qualifiées de « richesses » sur lesquelles les jeunes pourraient s'appuyer dans l'espace européen. Ainsi, la diversité n'est pas clairement thématifiée mais se synthétise sous la forme d'une promotion du plurilinguisme devant participer à viser des fins bien spécifiques : optimiser le vivre ensemble

et faciliter les mobilités futures des jeunes européens. Est-ce à dire que ces préconisations soient les seules possibles ? Loin s'en faut mais ce sont pourtant les seules, mises à part quelques propositions très ponctuelles et disparates, proposées par les institutions en terme de projet global.

Comme l'ont souligné à nouveau Véronique Castellotti et Danièle Moore dans une publication commune :

« La conscience et reconnaissance de la pluralité et de la diversité inhérentes à l'école et à la société ne sont pas un fait nouveau en soi. L'élément nouveau est la façon d'intégrer la diversité linguistique et culturelle et de valoriser, mobiliser et développer le plurilinguisme, en lien avec la (les) langue(s) de scolarisation, dans le quotidien de la classe et de la vie des élèves. L'éducation plurilingue et interculturelle convoque des valeurs humanistes, construites sur l'accès à la citoyenneté, l'ouverture à la diversité et à l'altérité, la relativisation des connaissances et leur contextualisation, ainsi qu'un recentrage sur les élèves en tant qu'acteurs sociaux. Inscrite dans un idéal démocratique, elle s'adresse conjointement à tous les élèves et n'est pas réservée à une population particulière. » (Castellotti et Moore : 2010 : 7).

Dans ce contexte, il apparaît en filigrane que certains choix seraient faits quant à la diversité à promouvoir dans le cadre d'une « démocratie idéalisée ». Selon cette logique et un raisonnement en cascade, cela impliquerait la valorisation d'une citoyenneté idéalisée et, par voie de conséquence, celle d'une pluralité linguistique idéalisée y participant. Or, si le plurilinguisme est étroitement associé au projet de construction d'une « démocratie idéalisée », on peut alors supposer que le choix des langues et cultures le composant soit lui-aussi, logiquement, idéalisé. Ces réflexions m'amènent à soulever un nouveau questionnement : quels choix sont effectués, quels répertoires verbaux plurilingues sont valorisés dans la mise en œuvre de ce projet sociétal à échelle européenne ? Les préconisations de diversification et de massification de l'apprentissage des langues proposées par les institutions mentionnées, aboutiraient-elles à une reconnaissance de la pluralité de toutes les langues ? Au vu des choix en matière de politique linguistique et éducative effectués par les états européens, il semblerait que ce ne soit pas ou peu le cas. Comme le souligne Nathalie Auger, les choix se resserrant très nettement sur les langues des pays des états membres, la diversité/pluralité apparaît somme toute assez limitée :

« il faut savoir qu'en France, à part les langues de l'Union Européenne, les autres idiomes sont rarement présents comme choix possibles dans les écoles. » (Auger : 2010a : 27).

Les langues de la migration, par exemple, ne font que rarement l'objet de choix possibles de formation. En outre, lorsque leur apprentissage est possible, elles ne sont que peu choisies par les élèves et leurs parents. On ne peut que constater de fortes réticences à de réelles ouvertures à des répertoires verbaux composés d'autres langues que celles jouissant du statut de langue officielle dans les états européens. Au-delà de la nature de l'offre de formation, ce sont, à mon sens, les statuts mêmes accordés aux langues qui semblent importer le plus dans les choix de reconnaissance, voire de valorisation, des langues. Il existerait, en quelque sorte, deux types de plurilinguismes : ceux constitués de langues aux statuts sociolinguistiques valorisés et ceux constitués de langues aux statuts non valorisés, voire même dévalorisés. Quelle pertinence alors des termes employés pour envisager le projet global de reconnaissance, valorisation et développement de la diversité : parle-t-on de diversité ou de pluralité ? Cherche-t-on à développer le plurilinguisme ou une diversification linguistique ? Si ces termes centraux sont souvent substitués les uns aux autres, ils n'en possèdent pas moins des sens différents. Selon que l'on envisage le plurilinguisme comme plus ou moins large et composé de langues plus ou moins diverses, se dessine une conception plus ou moins ouverte des répertoires verbaux le constituant. Plutôt qu'une ouverture concrète à toutes les langues dans leur pluralité, le plurilinguisme prôné par les institutions françaises et européennes me semble s'apparenter à une diversification limitée de langues aux statuts sociolinguistiques similaires. Il s'agirait donc de « faire diversité » mais pas trop, autrement dit, de privilégier une logique du même ou, tout au moins, du proche et non du pluriel, du différent.

En outre, j'ai déjà montré que la notion de diversité était largement mobilisée dans des problématiques relevant de la gestion de différences et/ou de difficultés à résoudre alors que la pluralité relève de projets où les langues sont envisagées comme un potentiel à développer. On ne peut que noter la récurrence des associations entre les langues aux statuts sociolinguistiques peu valorisés et des situations délicates/difficiles (très souvent en lien avec des questions d'intégration sociale freinée ou à optimiser). Le Conseil de l'Europe a publié, en 2008, *Le livre blanc sur le dialogue interculturel. Vivre ensemble dans l'égalité* qui illustre ce constat. Ce document de soixante-dix pages - comportant plus de soixante-dix occurrences du terme diversité - thématise la question des langues de la migration de la façon suivante :

« La langue est souvent un obstacle aux conversations interculturelles. L'approche interculturelle reconnaît la valeur des langues utilisées par les membres des communautés minoritaires, mais considère qu'il est essentiel que ces personnes acquièrent la langue qui prédomine dans l'Etat où elles vivent,

afin qu'elles puissent devenir des citoyens à part entière. » (Conseil de l'Europe: 2008: 31).

Alors que les langues européennes sont associées à une idée de richesse et d'ouverture culturelle, citoyenne et économique, les langues de la migration sont évoquées à travers des situations ponctuées d'«obstacles » ou de difficultés au sein desquelles la problématique de l'interculturalité se réduirait à des dimensions conversationnelles. Dans la perspective de la société française dans son ensemble, j'en conclus donc que les propositions faites en termes de gestion de la diversité linguistique et culturelle sont soumises à une logique duale. Il y aurait deux poids, deux mesures :

- une prise en compte et une valorisation effective d'une diversité sous la forme d'une diversification de répertoires verbaux composés de façon *quasi* exclusive de langues européennes ;
- une reconnaissance très mesurée de la diversité des autres langues, notamment celles de la migration, au sein de situations envisagées comme majoritairement problématiques.

En définitive, la diversité m'apparaît constituer une notion consensuelle mais aussi une sorte de notion « fourre-tout ». En France, la diversité serait avant tout une question de regard : on « ferait diversité » en amalgamant, de manière relativement arbitraire, diverses catégories (femmes, handicapés, migrants etc.) que l'on souhaiterait valoriser ou, en tout cas, que l'on voudrait rendre visibles afin d'éviter tout risque de discrimination par manque de reconnaissance de ces dernières. En ce sens, la diversité s'éloigne largement de la pluralité qui m'apparaît constituer une ouverture dans l'absolu à toute catégorie, quelle qu'elle soit.

Cette vision limitée de la diversité qui se résume bien souvent à une diversification de langues aux statuts sociolinguistiques valorisés, découle en grande partie de son association à la notion d'unité. Depuis l'avènement de l'Etat-Nation il y a plus de deux siècles, l'unité et son indivisibilité constituent les principes fondateurs des valeurs républicaines françaises or, ces derniers ne trouvent plus aujourd'hui la même résonance dans les sociétés contemporaines. A l'heure de la mondialisation et de la multiplication des mobilités en tout genre, ces principes inchangés mériteraient d'être questionnés. Les discours et mesures politiques en France sont empreints de cette longue tradition idéologique et, encore aujourd'hui, n'envisagent la cohésion qu'à travers l'unité. Les institutions s'efforcent donc toujours de lisser les différences tout en conjuguant au principe d'unité celui d'égalité. De ce raisonnement découle

une conception à la fois limitée et contrastée de la diversité qui est largement discutable et qui mériterait d'être repensée au vu des problématiques sociétales actuelles.

5.3.4. Les populations migrantes : vers une diversité renouvelée ?

Les constats et observations proposés jusqu'à présent dressent le portrait de positionnements politiques quelques peu ambigus quant à la possible prise en compte de la diversité dans son ensemble et, plus particulièrement, des caractéristiques linguistiques et culturelles des populations en processus migratoire. En effet, la catégorie migrant, lorsqu'elle est mobilisée par les institutions de la République, se trouve au cœur de débats autour des notions de diversité et d'unité et soulèvent, bien souvent, des réflexions quant à la façon de les articuler. Cet angle d'attaque prend alors la forme de recherche de moyens afin de venir à terme de situations délicates, voire difficiles. Cette orientation me semble en partie résulter du fait que la diversité serait plutôt entendue en terme de différence, qu'elle évoquerait le risque, voire la menace, d'entacher l'unité, la cohésion sous-jacente au projet démocratique de vivre ensemble en toute harmonie. Il existe cependant des volontés de penser la diversité autrement et de renverser, en quelque sorte, ces *a priori* habituels qui considèrent cette dernière à travers des différences difficiles à gérer au sein d'une unité nationale établie.

Cette volonté de renouvellement transparait, selon moi, à divers niveaux dans les champs complémentaires de la politique éducative et linguistique, de la didactique de l'enseignement/apprentissage des langues et de la sociolinguistique. Ainsi, bien que les auteurs que je m'appête à citer appartiennent à des champs de réflexions quelque peu éloignés, ils pointent cependant conjointement la nécessité de repenser à la fois les catégorisations, les notions et leurs articulations, ainsi que la façon dont elles sont mobilisées pour envisager la diversité au sein de la société française et plus exactement, dans le contexte de son système socio-éducatif.

Deux ouvrages publiés dans le milieu des années 1980 et se situant dans le cadre des discours politiques, me semblent assez représentatifs d'une alternative de renouvellement dans le sens où ils invitent à envisager la diversité des populations migrantes en tant que sources de « cultures d'apports ».

Jacques Berque publie en 1985 *L'immigration à l'école de la République* et Bernard Stasi signe en 1984 *Immigration, une chance pour la France*. Ces deux contributions sont à

l'époque très novatrices dans le sens où elles proposent des re-positionnements idéologiques et politiques qui s'appuient sur une reconsidération des processus d'intégration de ces populations dans un mouvement de réciprocité entre ces derniers et la société d'accueil au sein de laquelle la diversité des populations migrantes peut être envisagée en d'autres termes qu'à travers le spectre de la/des différences.

Jacques Berque, islamologue et professeur honoraire au Collège de France, se voit confier en 1984, par le ministre Jean-Pierre Chevènement, la rédaction d'un rapport sur l'immigration au sein de l'école française. Il propose dans cet écrit l'adoption au sein du système éducatif de la République d'un nouveau point de vue sur l'altérité :

« On ne peut (...) enfermer une œuvre d'éducation dans un binôme, je veux dire sous son image la plus conflictuelle : celle qui traduit une rupture sociale et culturelle, l'arrivée massive de l'immigration dans une institution française. (...) Des seules difficultés on ne tirera pas une didactique. (...) D'où la nécessité d'une démarche renouvelée. » (Berque : 1985 : 21).

Il pointe la nécessité de mettre en œuvre une démarche renouvelée qui s'appuie de manière concrète sur une solidarisation des cultures dans un double mouvement : de la société d'accueil vers les migrants et inversement. Il propose donc de :

« solidariser, non pas juxtaposer (...) les cultures auxquelles se rattachent ces enfants dans nos objectifs de formation. Cela implique, pour que cette co-présence n'entraîne pas un éclatement de l'école, que l'on recherche non l'accumulation de faits culturels susceptibles d'écarter les esprits mais un enrichissement de la culture nationale, laquelle doit rester un élément de référence commun à tous. (...) Autrement dit, bâtissons, dès l'école, une structure de réciprocité. (...) c'est, répétons-le sans lassitude, dans le cadre pédagogique d'une initiation, de plus en plus poussée, au pluralisme des civilisations qu'il faut placer l'étude des langues de l'immigration, inséparables des cultures dont ils procèdent, et que nous proposons d'appeler non plus d'«origine», mais d'«apport», en raison de ce qu'ils sont susceptibles d'apporter à l'ensemble français. » (Berque : 1985 : 44-46).

J. Berque exprime, dans l'extrait précédent, une volonté de faire de l'école un lieu d'expression du « pluralisme » tout comme le prône actuellement le Conseil de l'Europe ou les institutions françaises dans leur ensemble. Cependant, il s'appuie sur un positionnement différent entendant la diversité et/ou pluralité non pas comme des différences considérées comme problématiques dans leur gestion ; il préconise au contraire d'envisager langues et cultures dans leur diversité à travers un rapport de réciprocité et d'apports mutuels. Il insiste par ailleurs sur les faiblesses et incohérences des dispositifs mis en place à destination des EAM. Je ne m'étendrai pas pour le moment sur la nature même de ce dispositif

d'Enseignement de Langue et Cultures d'Origine (ELCO) mais précise que J. Berque en a proposé une refonte en profondeur en remettant en question l'articulation entre diversité des migrants et unité du système éducatif et de la société dans lequel elle s'inscrit. Il remet en question les dispositifs d'accueil des EAM dans leur ensemble et propose ainsi des changements plus globaux à l'échelle politique et sociétale. Il appelle en effet à un engagement politique différent : il remet en question la formation des personnels, les volontés politiques jugées floues et prudentes ainsi que plus généralement, la notion d'Identité Nationale et la capacité de la France à s'ouvrir aux cultures autres.

Dès 1984, Bernard Stasi exposait dans son livre une même volonté de vouloir combattre les *a priori* autour des questions d'intégration des populations migrantes au sein de la société française jusqu'à présent envisagées comme problématiques. Je rappelle qu'un an avant la publication de cet ouvrage ont eu lieu les grandes marches dites des Beurs contre le racisme et que la société souffrait des retombées directes de la crise économique due au choc pétrolier de 1973. A cette époque, l'augmentation de l'influence de partis politiques d'extrême droite, tel celui de Jean-Marie Le Pen, était fulgurante. L'auteur exprime le désir de trouver des alternatives aux discours politiques qui déjà faisaient porter aux migrants la majeure responsabilité de l'augmentation du taux de chômage en France et les causes de divers maux. Dans ce contexte, B. Stasi souligne lui aussi :

« la difficulté majeure de toute politique à l'égard des immigrés, dans cette difficile et pourtant nécessaire conciliation entre les exigences de l'unité du corps social et celles du respect de la différence. » (Stasi : 1984 : 108-109).

Tout comme Jacques Berque, Bernard Stasi, un an avant lui, préconisait de repenser la pluralité et/ou la diversité dans un mouvement de réciprocité en filant la métaphore du métissage :

« L'exigence de notre économie d'un redéploiement international implique que les citoyens de ce pays vivent culturellement le choix fécondant des différences. L'étranger chez nous est une école permanente de la diversité de la planète, qui nous rappelle que le progrès des sociétés résulte toujours d'une forme de métissage. » (Stasi : 1984 : 60).

Dans un contexte d'émergence de nouvelles mobilités ayant des impacts économiques forts, B. Stasi associe clairement les populations migrantes à une idée de progrès pour l'avenir:

« La leçon est évidente : l'avenir du monde ne se construira pas sur l'universalité d'une des cultures qui existent sur la planète, mais bien sur la rencontre vitale de l'ensemble des réponses données par les communautés au rapport à l'homme avec son environnement (...). L'avenir du monde est donc dans un métissage culturel. (...) L'immigrant présent dans notre société n'est

donc pas un danger, mais un défi et peut-être une chance. Il est le témoin de notre capacité à la tolérance, à l'ouverture, à la remise en cause de nous-mêmes.» (Stasi : 1984 : 101).

Ces deux contributions tentent de redéfinir l'articulation, au sein de la société française et de son système éducatif, entre différence et diversité, entre unité et diversité/pluralité mais aussi, entre apports positifs et risques négatifs de l'accueil de populations migrantes sur le territoire de la République. Ces points de vue à visée politique m'évoquent, dans une certaine mesure, la proposition de Martine Abdallah-Pretceille, de dépasser la notion de culture en privilégiant celle de « culturalité ». Dans le champ, cette fois-ci, de la didactique de l'enseignement/apprentissage des langues, M. Abdallah-Pretceille propose d'appréhender autrement la diversité en s'appuyant, à nouveau, sur la notion de réciprocité. En effet, l'auteure dans un article de 2005 intitulé *Pour un humanisme du divers*, déclare que la diversité s'énonce au pluriel. Elle justifie cette pluralité en évoquant ce qu'elle nomme une multiplication de pôles d'identification et d'appartenance pouvant être à la fois européen, national, régional, religieux, professionnel, etc. (Abdallah-Pretceille: 2005: 35). Face à ces changements, M. Abdallah-Pretceille s'appuie sur la notion de métissage, d'apports mutuels tout en interrogeant la notion d'identité :

« On évoque souvent la dissolution des identités. (...) on assiste, dans le même temps, à une multiplication des appartenances par référence à des groupes de plus en plus petits (classe d'âge, profession, région, idéologie...) ainsi qu'à des groupes de plus en plus grands (Europe par exemple) et à une mondialisation du quotidien. Il y a à la fois, un regain d'identification à une ethnie, une culture, un groupe, une bande..., et internationalisation. Dans un système républicain à la française, les compétences priment sur les caractéristiques groupales ou les appartenances. » (Abdallah-Pretceille: 2005: 36).

Elle souligne la crainte de la dissolution de l'unité face à la diversité croissante des identifications et précise par ailleurs, une fois encore, la particularité qu'a la République à n'envisager la cohésion sociale qu'à travers l'unité. Pourtant, il apparaît indéniable que l'augmentation des flux migratoires mais aussi l'évolution des profils des parcours de migrations demandent de repenser, comme je l'ai déjà mentionné, des notions telle celle de citoyenneté, d'appartenance, de cohésion, d'unité et même d'identité. Ainsi, Martine Abdallah-Pretceille le synthétise-t-elle ainsi :

« L'individu n'est pas que la somme de ses appartenances. (...) l'identité se pense en termes de pluralités, de complexité, de négociation et de stratégie. (...) Le concept de culture ne permet plus de penser la diversité culturelle. On lui préférera celui de « culturalité » qui renvoie davantage à un

processus dynamique, à des échanges, des métissages et des transgressions. » (Abadallah-Preteille: 2005: 36).

Des auteurs comme Jacques Berque, Bernard Stasi il y a vingt-cinq ans déjà, Martine Abdallah-Preteille, Véronique Castellotti et Danièle Moore de nos jours, ainsi que de nombreux autres chercheurs de champs connexes, évoquent de façons différentes mais complémentaires, la nécessité de redéfinir et ré-envisager les catégories et les cadres de pensée à travers lesquels sont abordés les thématiques de la diversité/pluralité/hétérogénéité et celle de l'accueil culturel et linguistique des migrants au sein de la République française.

Pourtant, comme le souligne Jean-Pierre Zirotti, qu'elle soit envisagée dans le cadre de modalités politiques d'intégration ou dans le contexte des politiques éducatives et linguistiques, la diversité des migrants reste aujourd'hui encore associée à la « menace de l'hétérogénéité » :

« Le modèle de l'insertion sociale réussie est la « francisation » de l'immigré, son assimilation dans une totalité sociale affirmée comme homogène, ou comme menacée d'une hétérogénéité qui signerait la fin de la société. Une telle conception entretient la suspicion à l'égard des « langues des immigrés » dont la persistance est susceptible d'être un frein à l'assimilation. » (Zirotti : 2006 : 89).

Je ne peux qu'adhérer à cette citation au vu des conclusions auxquelles je suis moi-même arrivée. L'heure du renouvellement et de l'élargissement des conceptions de la diversité n'a pas encore sonné. Quant au fait que les langues puissent être considérées comme cristallisant des rapports problématiques et/ou conflictuels entre unité et diversité – ce que J.P. Zirotti illustre par l'expression « suspicion à l'égard « des langues des immigrés » » - cela sera largement soulevé dans les chapitres à venir, notamment dans le contexte des dispositifs d'enseignement/apprentissage des langues au sein de l'école française.

En effet, l'un des processus majeurs permettant l'intégration des populations migrantes à la République française est celui de la scolarisation. Comme j'ai tenté de le démontrer et comme le souligne Dominique Schnapper, en France, l'universel républicain a été institué comme principe d'intégration et les liens étroits entre intégration et citoyenneté ne sont plus à démontrer. Cette articulation s'opère notamment au sein du système éducatif français :

« L'intégration sociale s'est faite en France autour de l'idée de citoyenneté individuelle. (...) principe régulateur qui se traduisait par des institutions et des pratiques sociales (...) dont l'école publique, qui en fut à la fois l'instrument et l'expression. » (Schnapper : 2000b : 11).

On peut donc considérer le système éducatif français comme représentatif de choix politiques à l'échelle de l'Etat en terme d'unification linguistique et culturel au service d'une unité indivisible. Dans le cas précis du public EAM, cela m'amène à interroger la possibilité de la prise en compte et/ou de la gestion, ou non, de leur diversité par/à l'école française dans un tel contexte.

Chapitre 6. Langues et diversité à l'école

La longue et lente unification linguistique de l'Etat français implique une certaine conception de la diversité linguistique et culturelle des individus résidant, de façon temporaire ou durable, sur son territoire. L'accueil linguistique des EAM, ainsi qu'une grande partie de leur socialisation, passe par leur intégration au système éducatif français, lieu de mise en œuvre des grands principes de la République. L'école étant considérée comme l'une des grandes institutions de l'Etat français, elle a pour vocation de veiller au respect de sa devise : Liberté, Egalité, Fraternité. Elle est, dans une certaine mesure, le lieu où peut se manifester concrètement la volonté de l'Etat à la fois de respecter la devise d'égalité et les principes d'unité et d'indivisibilité de la République mais aussi, de promouvoir la diversité au service de la cohésion sociale. En effet, comme l'ont souligné Geneviève Vermès et Josiane Boutet :

« Cette institution concentre une grande part des revendications minoritaires (...) C'est un lieu où peut se diffuser et s'apprendre la langue nationale tout autant qu'un lieu où peuvent s'enseigner les autres langues de France. »
(Vermès et Boutet : 1987 : 23).

Cette dualité qui, de prime abord, peut apparaître presque paradoxale, se retrouve dans les contenus des textes de référence et de cadrage de l'enseignement des langues mais aussi de l'accueil linguistique et culturel des EAM, au sein du système éducatif français.

L'étude de leurs contenus m'amènera à soulever un certain nombre de questions. Je me demanderai tout d'abord comment on parle des langues en France et quelle place et quel statut leur sont accordés. J'approfondirai cette première interrogation en la situant plus particulièrement dans le contexte de l'école. Dans un second temps, j'aborderai l'étude des différents dispositifs mis en place par le système éducatif français pour enseigner les langues dans leur ensemble; j'adopterai un point de vue général avant de me centrer sur le cas des langues de la migration.

6. 1. La diversité linguistique à l'école française

En s'appuyant sur un idéal républicain uniformisant, les langues à l'école sont envisagées à travers une homogénéisation centrée sur la langue nationale, ou plus exactement, la variété du français standard. Comme le souligne Dominique Ulma (In : Bertucci et Corblin : 2004) s'appuyant sur une étude détaillée des textes de référence dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école depuis 1989, la langue de l'école est presque toujours implicitement et tacitement considérée comme langue maternelle des élèves. Le français est donc considéré comme naturel, systématique et surtout, seule langue de référence²² reconnue. Pourtant, même si cette situation est majoritaire, c'est loin d'être toujours le cas. Et quand bien même les élèves de l'école française auraient pour langue maternelle la langue française, cela ne signifie aucunement que ce soit la seule langue qu'ils pratiquent au sein de potentiels répertoires verbaux plurilingues. D'autres langues que celle de la République se vivent à l'école en France : des langues régionales, des langues vivantes étrangères et des langues de la migration principalement. Quelle place fait-on à ces autres langues au sein du système éducatif ?

Si l'on s'en tient à l'observation du paysage linguistique, ces langues autres sont nombreuses à l'école, pourtant, on n'en trouve qu'un nombre assez restreint dans les programmes d'enseignement de l'Education nationale. Il existe un véritable écart entre le nombre de langues en présence au sein de l'école et celles dont cette présence est reconnue institutionnellement. Il y a donc, à l'école française, deux types de langues : celles qui sont reconnues institutionnellement et celles qui ne le sont pas, autrement dit, celles présentes dans les programmes et celles qui en sont absentes.

En définitive, quelle prise en compte de la diversité linguistique peut-on observer dans les textes de cadrage ? Quelles langues autres sont enseignées et selon quels enjeux ? C'est ce que je me propose d'examiner à présent en me concentrant, dans un premier temps, sur le système scolaire dit général.

²²Selon l'ouvrage de Louise Dabène (1994), la langue de référence est celle dans laquelle se sont réalisés les premiers apprentissages fondamentaux, compétences de référence sur lesquelles l'enfant s'appuierait, notamment, pour aborder l'apprentissage/acquisition d'une nouvelle langue.

6.1.1. Langue(s) *de* France ou langue(s) *en* France ?

La dernière décennie est marquée par une volonté de l'Education nationale de s'emparer de la question de l'enseignement des langues. Elles doivent se diversifier, se multiplier, s'apprendre de plus en plus précocement, en un mot, elles doivent gagner en visibilité et en diffusion auprès de tous les écoliers de la République, futurs plurilingues. De façon sous-jacente, cette volonté implique de s'interroger au préalable sur les langues à enseigner : lesquelles sont choisies, quels seraient leurs statuts ? Si l'on interroge la présence de langues autres en France et leur place dans le système éducatif, il est très instructif de savoir quelles langues sont des langues de France et quelles autres langues ne le seraient pas. Le texte de référence intitulé *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* (1992) permet d'effectuer cette distinction. Ce texte émane d'une volonté, à l'échelle européenne, d'œuvrer à une plus grande reconnaissance de la diversité linguistique des états membres en comptabilisant les langues régionales et minoritaires. Élaboré par le Conseil de l'Europe, c'est sur cette charte que s'est appuyé Bernard Cerquiglini en 1999 pour rédiger son rapport au ministre de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie et à la ministre de la Culture et de la Communication intitulé *Langues de France*.

Bernard Cerquiglini, en vue de la ratification de la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, a reçu la mission de comptabiliser les langues de France. Cette entreprise devait permettre d'assurer protection et diffusion des langues de France jugées les plus minorées, voire en danger. B. Cerquiglini s'est donc inspiré des critères de définition de la Charte s'appuyant selon l'article premier sur des critères de « pratique traditionnelle » et de « territoire ». L'auteur souligne qu'ils sont nettement insuffisants pour rendre compte de la totalité des situations sociolinguistiques des états européens :

« Signant puis ratifiant la Charte, la République française aurait donc intérêt, dans sa déclaration, à insister sur la vocation culturelle de la Charte, en minorant la tendance à la territorialisation. Elle pourrait également faire valoir qu'elle reconnaît cinq langues « dépourvues de territoire », effectivement parlées par ses ressortissants, et qui enrichissent son patrimoine : outre le berbère et l'arabe dialectal, le yiddish, le romani chib et l'arménien occidental. Elle pourrait rappeler enfin que seul le français, langue de la République, est la langue de tous et que toute autre langue parlée par un ressortissant français est, de fait, minoritaire. »

L'auteur critique et recadre : toute langue autre que la langue de la République est, de fait, minoritaire. On peut alors s'interroger sur la capacité de l'Etat français à appliquer les

principes de la Charte à une si grande ampleur lorsque, comme j'ai tenté de le montrer précédemment, la notion même de diversité évoque le risque sous-jacent de dissolution de l'unité nationale. En s'appuyant sur ces critères de référence faits de statistiques en termes de nombre de locuteurs et de superficie de territoire, B. Cerquiglini dresse donc le portrait du « patrimoine linguistique de la France » composé selon lui de soixante-quinze langues. Ce décompte, partiellement artificiel, donne à cet inventaire des faux airs de musée dans lequel seraient recensés des objets figés et folklorisés représentatifs d'un patrimoine immuable. Le rapport intitulé *Langues et cultures régionales*, rédigé par Bernard Poignant (1998), et présenté au premier ministre de l'époque Lionel Jospin, n'adopte pas le même point de vue que celui développé par Bernard Cerquiglini. L'auteur invite à la signature de la Charte européenne en évoquant le bien-fondé d'effectuer un « choix européen », celui du multilinguisme et précise :

« **Le choix du multilinguisme.** Connaître ou apprendre deux, trois, quatre langues est sans doute l'horizon de la jeunesse pour le XXIème siècle. C'est une bonne chose pour l'échange entre les hommes, pour la vie professionnelle ou simplement touristique, pour la compréhension entre les peuples et leur respect réciproque. **La langue française, la langue régionale, dès le plus jeune âge, ne sont pas des handicaps pour apprendre une langue étrangère.** Certains disent que la troisième langue est toujours plus facile à aborder. Un tel choix constitue un enrichissement pour le pays tout entier et un épanouissement pour tous ceux qui s'y engagent. » (Poignant : 1998 : 46).

B. Poignant fait montre d'un point de vue positif sur la construction de potentiels répertoires verbaux pluriels et sur la reconnaissance institutionnelle de langues autres par le biais de la ratification de la Charte.

La France signe la Charte le 7 mai 1999 mais la déclare en même temps incompatible avec les principes de la Constitution française. L'article 2 de la Constitution stipule en effet clairement que seule la langue française est considérée comme langue de la République. Cette signature sans ratification est en quelque sorte le signe d'un manque de volonté de reconnaissance de la diversité linguistique de la France d'un point de vue institutionnel. Il co-existe des langues en France mais seule une existe institutionnellement. Malgré la modification de l'intitulé de la Délégation Générale à la Langue Française en la formulation Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France en 2001, la diversité linguistique est perçue comme la présence de langues *en* France et ces dernières sont encore loin d'être considérées comme langues *de* France.

A l'échelle européenne par ailleurs, on dénote une volonté d'œuvrer à une institutionnalisation de la diversité linguistique et culturelle. La création du Centre européen pour les langues vivantes en 1994 puis, la parution de la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* en 1999 ; du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* en 2001 ou encore, plus récemment, le projet de faire apparaître dans la constitution européenne l'article suivant : « Article 3: « Elle respecte la richesse de sa diversité culturelle et linguistique, et veille à la sauvegarde et au développement du patrimoine culturel européen. » (Conseil de l'Europe: 2004: 11), sont autant d'illustrations de cette volonté. Cependant, force est de constater que ces prérogatives ne restent que très peu suivies d'effet, le Conseil de l'Europe s'il a le pouvoir de définir des orientations générales et des priorités politiques pour l'union européenne, n'a cependant aucun pouvoir de faire adopter des textes législatifs.

La France, comme j'ai tenté de le montrer, n'accepte que frileusement de prendre en compte la diversité. Les difficultés mêmes à définir la diversité linguistique et les tentatives avortées de reconnaissance de cette dernière me semble démontrer une forme certaine de réticence à une réelle ouverture au divers. On ne peut que constater un manque de reconnaissance institutionnelle des langues autres que celle jouissant du statut de langue nationale. Cette frilosité se manifeste dans les choix effectués en termes de politique linguistique éducative et s'observent notamment dans la façon dont est organisé l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école.

6.1.2. Les principaux dispositifs d'enseignement des langues en vigueur

Les langues autres que la langue de la République qui bénéficient à l'école d'une reconnaissance officielle sont divisées en deux catégories : les langues vivantes étrangères et les langues régionales. Je vais tout d'abord effectuer un bref panorama des dispositifs d'enseignement, ce qui m'amènera par la suite à soulever un certain nombre de questionnements.

L'enseignement des langues régionales

La *Charte européenne des langues*, ainsi que les rapports Cerquiglini et Poignant, témoignent d'une volonté de l'Etat français de maintenir une certaine vitalité et reconnaissance de la diversité linguistique en France. Cela se manifeste notamment par le biais de mesures en faveur de l'enseignement des langues régionales. Ainsi, on reconnaît officiellement l'existence de vingt-quatre langues régionales. Ce décompte est réalisé à partir de la définition de ce que recouvrirait une langue régionale ou minoritaire telle qu'entendue dans la charte : une langue traditionnellement pratiquée sur un territoire et qui ne soit langue officielle d'aucun état.

Certaines de ces langues régionales sont enseignées dans le système scolaire français à divers niveaux : école élémentaire, collège et lycée où elles peuvent être validées par l'examen du baccalauréat. De façon à dresser un panorama très général de l'organisation de l'enseignement de ces langues, je ne m'attarderai que sur les trois principaux textes de lois le régissant : la loi Deixonne (1951), la loi Haby (1975) et les *Programmes de l'enseignement de langues régionales pour l'école primaire* de 2007 (Bulletin Officiel hors Série n°8 du 30 août 2007).

La loi dite Deixonne du 11 janvier 1951 constitue la première décision législative visible de prise en compte de la diversité des parlers hexagonaux, elle a pour enjeu la reconnaissance des langues régionales. Elle est très réductrice dans le sens où seuls le breton, le basque, le catalan et l'occitan sont concernés.

En 1975, la loi Haby, instituant le collège unique, possède un court article organisant l'enseignement des langues régionales selon la volonté des locuteurs. L'article 12 stipule : « Un enseignement des langues et des cultures régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité ». Cela implique que les établissements scolaires sont tenus de proposer un enseignement aux locuteurs de langues régionales en exprimant le souhait.

Aujourd'hui, l'enseignement régional peut prendre deux formes comme le stipule le site internet Eduscol²³. Il peut « être inclus dans le cadre général des heures de l'école » ou consister en « un enseignement plus approfondi est dispensé au sein de **classes bilingues français - langue régionale**. (...) Dans cet enseignement, **la langue régionale est à la fois langue enseignée et langue d'enseignement** dans plusieurs domaines d'activités et d'apprentissage. Les élèves ayant suivi ce cursus peuvent le prolonger dans les sections de langue régionale mises en place dans les collèges ».

²³<http://eduscol.education.fr/pid23224-cid48030/l-enseignement-des-langues-regionales-a-l-ecole.html>

Si les enseignements bilingues à parité horaire existent depuis quelques décennies, ce n'est que depuis 2007 qu'ils appliquent des programmes s'appuyant sur les référentiels du CECRL. Ils laissent présager la mise en œuvre d'un enseignement bilingue, non obligatoire, sur la base du volontariat des élèves et des intervenants. Cette décision est prise après des décennies de débats vifs entre l'Etat et les diverses organismes et institutions en faveur de la promotion des langues régionales :

« D'une manière générale, en France, les organismes et institutions de promotion des langues régionales ou minoritaires estiment que celles-ci souffrent de l'absence de statut légal. Néanmoins, leur enseignement bénéficie d'une intégration dans l'enseignement de langues vivantes proposé aux familles. Cet enseignement s'inscrit dans le contexte créé par la décision du Conseil d'État du 29 novembre 2002 annulant deux textes relatifs à la mise en place d'un enseignement bilingue par immersion dans les écoles, collèges et lycées « langues régionales ». Le Conseil d'État a estimé que les prescriptions contenues dans ces textes allaient au-delà des nécessités de l'apprentissage d'une langue régionale et excédaient ainsi les possibilités de dérogation à l'obligation d'user du français comme langue d'enseignement. L'arrêté du 12 mai 2003 tient compte de cette décision en organisant l'enseignement bilingue sur la base de la parité horaire entre la langue régionale et le français, sans qu'aucune discipline ne puisse être enseignée exclusivement en langue régionale. » (DGLFLF : 2007 : 64-65).

Cet éclaircissement sur les choix opérés en matière de politique linguistique éducative témoigne à nouveau d'une nette tension entre maintien de l'unité linguistique et promotion de la diversité. Je ne reviendrai pas sur l'enquête de l'abbé Grégoire ou le rapport Barère, la reconnaissance et prise en compte des langues régionales en France a de longue date été marquée par ce type de tension. Les écrits de Laurent Puren (2004) montrent à quel point les parlers hexagonaux ont pu être stigmatisés et rejetés pendant des siècles. D'ailleurs, cela ne fait qu'à peine une cinquantaine d'années que leur enseignement est officialisé. Si les langues régionales jouissent d'une certaine reconnaissance dans le sens où elles sont reconnues officiellement au sein de l'institution Education nationale, elles ne le sont que timidement d'un point de vue constitutionnel. J'en veux pour preuve la très récente inscription de ces dernières, il y a quatre ans seulement, dans la Constitution (2008) alors que le français y figure depuis 1992. Par ailleurs, elles se voient reléguées au titre XII relatif aux collectivités territoriales sous la forme de l'article 75-1 : « Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France ». Cette mention n'est donc pas directement mise en lien avec la langue de la République qui lui, occupe le second article de la Constitution. Cette notion de patrimoine accolée aux langues renvoie aux critères de définition des langues minoritaires et régionales proposés par la Charte européenne des langues régionales ou minoritaire. En ce

sens, il me semble qu'apparaît alors clairement le caractère non officiel des langues régionales à double titre : par les critères la définissant et par la place qui lui est accordée dans la Constitution au regard de l'unique langue officielle, le français langue de la République.

Langues minoritaires, les langues régionales semblent aussi à divers titres minorées : en terme de nombre de locuteurs, mais pas seulement. Ces parlers hexagonaux ne jouissent pas du statut de langues officielles et ne possèdent donc pas non plus le pouvoir symbolique et politique de la langue de la République. Ainsi, les lois Bas-Lauriol et Toubon déjà mentionnées, la non ratification de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires et leur reconnaissance modérée dans la Constitution, les cantonnent à une visibilité très mesurée dans l'espace public français.

L'enseignement des langues vivantes étrangères

Aujourd'hui, les élèves du système éducatif français, au cours de leur scolarité, étudient au moins deux langues vivantes étrangères (désormais LVE) dont certaines peuvent d'ailleurs être des langues régionales assimilées au statut de langue étrangère. Ils suivent à l'école élémentaire une première initiation à une LVE qu'ils poursuivent ensuite au collège où ils débutent dès la classe de 4^{ème} l'apprentissage d'une seconde LVE jusqu'en classe de terminale. Certaines options au lycée permettent d'étudier une troisième LVE. Le baccalauréat propose des épreuves qui mettent terme à ces douze années d'étude des langues. Cependant, cette présence des langues vivantes étrangères à l'école a beaucoup évolué depuis une vingtaine d'années et n'a pas toujours été aussi visible ni structurée.

Les toutes premières initiatives en la matière à l'école primaire ont été instituées dans les années 60/70 sur les préconisations du directeur de la pédagogie du ministère de l'Education nationale de l'époque, René Haby. Ces expérimentations étaient souvent locales, disparates et multiples. Un grand flou se dégageait quant à leurs modalités de mise en œuvre : volumes horaires à y consacrer, à la formation des enseignants, à l'âge et au niveau des élèves etc. Ce n'est véritablement qu'en 1989 qu'est mise en place une première tentative d'enseignement des LVE sous la forme d'un Enseignement Précoce des Langues Vivantes (EPLV) à l'école élémentaire. Cet EPLV a pris la forme d'une Expérimentation Nationale Contrôlée (ENC) sur une durée de trois ans. La circulaire n°89-065 du 6 mars 1989 en présente les objectifs suivants :

« Un enseignement précoce des langues non maternelles ne saurait avoir pour objectif prioritaire de former de manière précoce des enfants bilingues. Un enseignement, portant sur deux années scolaires (CM1 et CM2) avec un horaire hebdomadaire d'un maximum de trois heures a d'autres finalités. Il s'agit de préparer, sur les plans linguistique, psychologique et culturel, les enfants à l'apprentissage ultérieur d'une langue étrangère. »

Cette première initiative avait donc des visées relativement modestes. Lors de la dernière année de l'ENC en 1991, la décision est prise de faire évoluer l'EPLV en un Enseignement d'Initiation aux Langues Etrangères (EILE). La circulaire n°91-246 du 06 septembre 1991 indique la nécessité de repenser l'enseignement des LVE en stipulant notamment que « L'enseignement d'initiation ne peut-être assimilé à une simple sensibilisation » et se limiter à un « simple contact avec la langue, à travers des activités à dominante ludique mal finalisées».

En 1995, il est alors proposé d'innover d'un point de vue méthodologique. On tente d'introduire dès le CE1 l'utilisation de matériel audio-visuel sur des temps de quinze minutes. On peut interroger la pertinence d'imposer à des enseignants non formés l'utilisation parfois fastidieuse d'outils très standardisés sur une durée aussi courte.

En 1998, Claude Allègre propose une généralisation progressive de l'enseignement des LVE dans toutes les classes de cours moyen. Quatre années plus tard, les nouveaux programmes de 2002 instaurent effectivement l'apprentissage obligatoire des langues vivantes au cycle III, puis au cycle II, à partir de la rentrée 2007.

Depuis le bulletin officiel hors série n°1 du 14 février 2002, les LVE sont considérées comme des disciplines scolaires à part entière : leur enseignement est devenu obligatoire, leur organisation est donc clairement exposée dans des programmes aux horaires et aux objectifs précis. Pour la première fois, on voit apparaître dans ce texte de cadrage une invitation concrète à la valorisation de la diversité linguistique des EAM, et ce, dès la classe de maternelle :

« l'école maternelle est partie prenante de l'effort du système éducatif en faveur des langues étrangères ou régionales. Elle conduit les enfants à devenir familiers des sons caractérisant d'autres langues, elle leur fait rencontrer d'autres rythmes prosodiques, d'autres phénomènes linguistiques et culturels. Elle utilise à ce propos la multiplicité des langues parlées sur le territoire national et, plus particulièrement, celles qui sont les langues maternelles de certains de ses élèves. »

Le cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux, est décrit comme devant contribuer à « à faire découvrir aux élèves l'altérité et la diversité linguistique et culturelle » à travers la visée de trois objectifs :

« -développer chez l'élève les comportements indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes (curiosité, écoute, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue) et faciliter ainsi la maîtrise du langage ;

- familiariser son oreille à des réalités phonologiques et accentuelles d'une langue nouvelle ;

- lui faire acquérir les premières connaissances dans cette langue. »

Cette ouverture explicite à la diversité, par le biais notamment de la valorisation des répertoires des élèves, est particulièrement novatrice. Cependant, ces mentions ne se retrouvent plus, ou très partiellement dans la publication du programme de 2007 publié dans le bulletin officiel hors série n°8 du 30 août 2007. Pourquoi ce changement ? J'évoquerai les liens étroits qu'entretient ce bulletin intitulé *Programmes de langues étrangères pour l'école primaire. Mise en œuvre du cadre européen commun de référence. Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences* avec l'article 9 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école qui propose l'établissement d'un socle commun des savoirs indispensables. Ce socle commun a pour objectif de :

« garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. »

Il se décline en sept compétences dont la première est « la maîtrise de la langue française ». En outre, l'article 2 stipule que « la nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République », dont l'une est la langue nationale. On retrouve dans ce même texte des enjeux de formation à la citoyenneté. Les langues présentes au sein du système éducatif se doivent donc de servir ces mêmes objectifs. Elles se doivent surtout de faciliter la maîtrise du langage et par extension, de la langue française. Ce recadrage des objectifs de l'école exprimé dans la loi d'orientation de 2005 semble avoir eu pour conséquence un resserrement très net des objectifs d'enseignement des LVE à l'école qui se manifeste dans le bulletin officiel hors série n°8 du 30 août 2007 :

« A l'école élémentaire, l'enseignement d'une langue a trois objectifs prioritaires : développer chez les élèves des comportements et attitudes

indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes (...) et faciliter ainsi la maîtrise du langage. »

Malgré la forte tendance actuelle à prôner la diversité linguistique, les visées du système éducatif ne sont aucunement modifiées dans leur fondement. L'accent mis, de façon tout à fait justifiée, sur la priorité à la langue française n'est aucunement complété par la mention d'un élargissement de cette compétence en une compétence plurilingue plus large. De plus, lorsqu'une place est faite aux langues autres, bien souvent, les catégorisations utilisées pour les appréhender ne sont pas opératoires. La définition même des langues de France ne permet pas, par exemple, de rendre compte du statut effectif des langues arabes. Anciennes langues des colonies, vernaculaires à portée internationale, parlées quotidiennement par plus de trois millions de locuteurs sur le territoire français, les langues arabes et leurs variations sont plurielles. La réalité sociolinguistique des arabes de France est riche : l'arabe classique ainsi que de très nombreuses variations d'arabe dit dialectal - variations que l'on nomme aussi parfois arabe tunisien, arabe algérien, arabe marocain etc. - sont pratiqués quotidiennement. Pourtant, l'Etat français ne reconnaît que la formule générique « arabe maghrébin » comme langue de France. Cette langue, qualifiée de non-territoriale, recouvre en réalité les pratiques de nombreuses communautés linguistiques différentes sous des intitulés génériques.

Il semble donc que la France ne souhaite pas se doter des outils législatifs et constitutionnels nécessaires à une reconnaissance concrète de la réalité sociolinguistique qu'elle abrite. La diversité linguistique ne s'entend qu'en creux : la diversité, ce sont les langues autres, aux statuts sociolinguistiques peu valorisés, des langues non officielles, dites en danger etc. : celles que l'on enseigne parfois à l'aide de textes de référence dans lesquels est systématiquement réaffirmée la prégnance de la langue nationale comme priorité absolue tout en ne mentionnant que timidement la volonté de construction de compétences plurielles. Ce rapport particulier aux langues autres se trouvent particulièrement illustré dans le cadre de la mise en place de dispositifs d'accueil des EAM dans le système éducatif français auquel je vais m'intéresser à présent.

6.2. L'accueil des EAM en question

Les quelques textes mentionnant la présence d'autres langues que le français à l'école semblent ne les considérer qu'à travers leur statut de langues non nationales. Si on se

concentre sur les dispositifs d'accueil des EAM, on constate que les formulations pour les désigner sont bien souvent privatives et ne présentent aucune description précise des autres langues des élèves. Comme évoqué précédemment, cela vient en partie du fait qu'en France la définition même des langues autres que le français ne permet pas la prise en compte des réalités sociolinguistiques dans leurs variations et réduit donc grandement leur visibilité. En effet, si on regarde en détail le contenu du document de 1996 intitulé *Enseigner au collège*, on voit apparaître pour la première fois dans les programmes de l'Education nationale la prise en compte de la diversité linguistique de ces élèves en consacrant un chapitre au français langue seconde dans lequel il est stipulé que : « L'objectif général est l'intégration des élèves étrangers dans le système éducatif français. » (MENESR: 1996 : 17). Les objectifs généraux du français langue seconde sont décrits comme suit quelques pages plus loin : « L'objectif est que ces élèves accèdent à un bilinguisme dans lequel le français est la langue de la communication scolaire, et progressivement extra-scolaire » (MENESR : 1996 : 32).

On voit apparaître l'objectif sous-jacent de l'apprentissage de la langue nationale qui semble ici davantage servir des enjeux d'assimilation que d'intégration. C'est dans ce contexte que sont enseignées les langues de la migration et que s'organise l'accueil des EAM à l'école française. Afin d'en proposer une brève étude critique, je m'appuierai sur ma propre lecture des instructions officielles des années 1970, 1973, 1986, 2002.

L'Education nationale a accueilli en 2004/2005 40 100 élèves non francophones dont 19 451 dans le premier degré et 20 251 dans le secondaire (Vigner : 2008 : 122). A leur arrivée, les jeunes sont affectés dans une classe ordinaire et sont, par ailleurs, pris en charge dans des structures spécifiques d'apprentissage du français selon leur profil : en classe d'initiation (désormais CLIN), classe d'accueil (désormais) CLA, classe d'accueil pour enfant non scolarisé antérieurement (CLA-NSA) ou en CRI pour les écoliers et collégiens :

« Ces élèves sont obligatoirement inscrits dans une classe ordinaire en fonction de leur âge, en tenant compte aussi de leur niveau d'instruction dans leur pays d'origine. Pour ce qui est de leur mise à niveau en français, ils sont regroupés dans des dispositifs spécifiques, classe d'initiation (CLIN) à l'école élémentaire, classe d'accueil (CLA), dans les collèges, modules d'accueil temporaire dans les lycées. Les élèves qui n'ont jamais été scolarisés dans leur pays d'origine sont regroupés dans des classes spécifiques (CLA-NSA). Dans les zones à forte dispersion des populations, zones rurales notamment, peuvent être mis en place des cours de rattrapage intégrés (CRI). Selon les départements, la dotation horaire mise à disposition de ces classes peut varier, de 12 à 18 heures par semaine généralement. Le séjour dans ces dispositifs peut varier de quelques semaines à quelques mois.» (Vigner : 2008 : 122).

L'extrait ci-dessus, ainsi que les premiers éléments de description apportés dans la première partie de ce travail (chapitre 2) m'amènent à porter un point de vue diachronique sur les textes de références instituant ces dispositifs. J'effectuerai dans un premier temps une description succincte des principaux dispositifs existants²⁴ pour me concentrer avant tout sur une possible remise en question de certaines modalités de leur mise en œuvre et la façon dont est envisagée la dénomination des bénéficiaires de ces initiatives. Enfin, je mettrai en regard les conceptions de la langue française dispensée au sein de ces derniers.

6.2.1. Les années soixante-dix : entre universel et différencié

Les années soixante-dix marquent un grand tournant au niveau politique et institutionnel : la croissance de flux migratoires dits de travail amène l'institution scolaire à faire face à une augmentation conséquente du nombre d'EAM, notamment due à de nombreux regroupements familiaux. Ainsi, en 1970 sont créées des Classes d'Initiation et des cours de Rattrapage Intégré pour l'accueil d'EAM dans le cycle primaire puis, en 1973, les Classes d'Adaptation pour les jeunes collégiens voient le jour à leur tour²⁵. Enfin, en 1975, les Enseignements de Langues et Cultures d'Origine (désormais ELCO) et, peu de temps après, les premiers Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants prennent forme, instituant ainsi une organisation de ces dispositifs à une échelle académique. Cette multiplication d'initiatives, en un laps de temps relativement court, témoigne d'une certaine volonté de prendre en compte la diversité linguistique et culturelle des EAM en les inscrivant dans des dispositifs spécifiques. Ainsi, la toute première circulaire n°IX-70-37 du 13 janvier 1970 stipule-t-elle :

« La scolarisation des enfants étrangers ne peut s'effectuer dans de bonnes conditions que s'ils acquièrent rapidement l'usage du français, ce qui leur permet de s'intégrer au milieu scolaire et de poursuivre normalement leurs études. Si dans certains cas cet apprentissage peut se faire par imprégnation

²⁴Pour une analyse détaillée des dispositifs se référer à Nathalie Auger (2010a) ; Claude Cortier (2007, 2008) ; Fatima Davin-Chnane (2008 : 21-31) ; Cécile Goï (2005) ; Marie Lazaridis (2001) par exemple.

²⁵Je ne m'étendrai pas sur les dispositifs CLA qui correspondent en tout point au dispositif CLIN mais pour les jeunes collégiens. Par ailleurs, est mis en place plus tardivement un dispositif spécifique pour les jeunes non scolarisés antérieurement. Ainsi, des Classes d'Accueil pour élève Non scolarisé Antérieurement (CLA-NSA) sont implantées dans certains collèges selon le nombre de jeunes concernés et les ressources humaines et matérielles nécessaires à leur mise en place.

naturelle, notamment lorsque le nombre d'étrangers n'excède pas quatre ou cinq par classe, et qu'ils sont très jeunes, il n'en va pas de même lorsque les enfants non francophones représentent une forte minorité, voire la majorité de la population d'une école : des solutions spécifiques s'imposent alors. »

Au sein d'un système éducatif participant activement à la construction de l'unité nationale, des traitements différenciés des élèves selon des critères spécifiques sont donc envisageables :

« La circulaire du 13 janvier 1970 (...) légitime ainsi l'existence de structures spécifiques pour la scolarisation des « enfants étrangers » et l'on pourrait penser qu'elle porte dès lors un petit accroc au sacro-saint principe républicain qui avait prévalu jusque-là d'une même école pour les élèves, français et étrangers. » (Laziridis : 2001 : 198-199).

Ces dispositifs aux objectifs différenciés répondent donc à la fois à l'impératif de faire face aux besoins d'un public d'apprenants spécifique et, dans un même temps, de viser une intégration des plus rapides dans le cursus ordinaire. Le but étant de limiter au maximum la présence des EAM au sein de dispositifs spécifiques. En ce sens, universalisme et différentialisme se télescopent autour d'un enjeu commun : apprendre la langue de l'école pour favoriser l'intégration des EAM dans le système éducatif normal et la société plus largement et ce, le plus rapidement possible.

Ces dispositifs semblent constituer, dans une certaine mesure, un moyen de lutter contre une trop forte stigmatisation des EAM au sein de « ghettos scolaires ». Les caractéristiques des EAM ne devant pas les différencier et les marginaliser par rapport à leurs camarades des classes ordinaires, les dispositifs se veulent donc en principe ouverts et temporaires. La circulaire n°73-383 du 25 septembre 1973 (cf. annexes pp. 249-252) décrit les modalités de fonctionnement de structures transitoires devant faciliter l'intégration des jeunes :

« Les classes ainsi constituées devront être ouvertes dans des établissements types de 1er cycle, de façon à permettre aux jeunes étrangers de côtoyer quotidiennement des enfants français. »

Le but reste bien de se rallier à l'unité, à la classe ordinaire dans les plus brefs délais, les passages dans des structures spécifiques doivent être des plus brefs comme en témoignent les modalités ci-dessous :

« Ces classes ayant pour objectif une intégration rapide des enfants dans le milieu scolaire normal, aucun redoublement ne sera admis. Leur organisation pédagogique est conçue selon trois formules(...) :

1° La classe d'initiation instituée pour l'année scolaire entière ;

2° La classe où chaque groupe d'élèves ne reste qu'un trimestre voire un semestre. (...) Elle hâte en outre leur intégration dans le milieu scolaire normal. (...)

3° Le cours de rattrapage intégré (...) qui consiste à placer les étrangers dans les même classes que leurs camarades français et à ne les regrouper dans l'horaire hebdomadaire normal que pour 7 à 8 heures d'enseignement de la langue (...))»

Les initiatives sont décrites comme transitoires et le temps passé par un EAM dans une telle structure ne semble pas devoir dépasser plus de deux années. Pourtant, force est de constater que pendant plusieurs décennies, le maintien excessif de jeunes pas ou peu francophones dans ces structures a pu être observé, à maintes reprises, principalement dans les classes dites fermées, ou l'on observait des parcours d'élèves passant par une CLIN dite « petits » (soit cycle 2) puis entrant dans une CLIN « grands » (soit cycle 3). Cela provient en grande partie du fait d'un manque de clarté des directives en elles-mêmes dans les critères de différenciation des EAM. En effet, la circulaire n° 73-383 du 25 septembre 1973 préconise de respecter les modalités suivantes :

« Lorsque des regroupements seront possibles, il ne faudra pas perdre de vue que les enfants étrangers non francophones (à l'exclusion de ceux relevant d'un enseignement spécialisé) pourront être répartis en deux groupes distincts.

L'un accueillera les enfants scolarisés normalement avant leur arrivée en France et qui pourront être insérés dans nos cycles d'études dès qu'ils auront acquis une connaissance suffisante du français et qu'auront pu être établis les raccordements nécessaires entre l'enseignement qu'ils ont reçu et les programmes français. Pour ces enfants, la durée du passage dans une classe d'adaptation sera normalement d'une année.

L'autre regroupera les enfants qui, ne possédant pas une connaissance suffisante du français, présentent des retards scolaires importants du fait de l'inexistence ou de l'insuffisance de la scolarisation antérieure. On peut estimer que dans ce cas le maintien en classe d'adaptation sera normalement de 2 ans. »

Entre, d'une part, les enfants n'ayant pas encore « acquis une connaissance suffisante du français » ni « établi les raccordements nécessaires entre l'enseignement qu'ils ont reçu et les programmes français » et, d'autre part, les enfants qui ne possèdent pas « une connaissance suffisante du français » ou qui présentent « des retards scolaires importants », la différenciation effectuée n'est pas des plus aisées à percevoir. Ainsi, il y a fort à parier que ces modalités aient pu être interprétées par bon nombre d'enseignants comme un laps de temps modulable à souhait : les jeunes étant cantonnés dans ces structures tant qu'ils ne seraient pas

jugés capables de suivre une scolarité normale. Il est à mon sens problématique de ne trouver aucune mention explicite d'un référentiel, dans cette même circulaire, des compétences indispensables à maîtriser pour pouvoir intégrer les classes ordinaires. Il revenait donc aux enseignants de ces structures spécifiques de jauger le niveau de compétences de leurs élèves, ce qui a pu donner lieu à des appréciations diverses plus ou moins enclines à faire sortir les EAM de ces dispositifs spécifiques. Claude Cortier souligne que malgré les visées intégratives de l'école française ayant la forte tendance à faire primer l'universalisme sur le différentialisme, certaines pratiques professionnelles ont dérivé en traitement à la fois différencié mais aussi particulièrement individualisé des EAM :

« Les résultats des enquêtes conduites en collaboration avec des établissements scolaires et/ou des équipes d'enseignants associés à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) ont permis de constater dans ces classes une «centration sur l'apprenant » beaucoup plus marquée que dans les classes ordinaires; cela se traduit dès l'accueil par la passation d'évaluations diagnostiques adaptées et se poursuit par une prise en charge individualisée grâce à un repérage des « besoins » de l'apprenant, la mise en place d'une pédagogie différenciée et la prise en compte de paramètres psycholinguistiques. Ces éléments se révèlent caractéristiques de l'enseignement de FLS (français langue seconde). » (Cortier : 2008 : 15).

Comme je le soulèverai ultérieurement, l'association récurrente du statut d'EAM à celui d'individu souffrant de différents handicaps socio-culturels, dont celui d'avoir à porter le lourd poids d'un passé psycho-affectif forcément difficile voire traumatique, a pu constituer un facteur en faveur du maintien de certains jeunes dans une même classe considérée comme une sorte de sas de transition, un cocon réconfortant avant le grand saut dans le cursus ordinaire.

Des écarts en termes d'âge mais aussi, de niveau de compétence en langue du pays d'accueil et en langue de l'école, pouvaient alors se creuser entre les nouveaux élèves du dispositif et ceux y étant maintenus plus longuement. Ces modalités ont pu freiner, dans une certaine mesure, certains jeunes à s'investir pleinement dans leur scolarité car ces classes ont parfois véhiculé l'image de classe à part. Je parlerais même de « classes ghettos » dans la mesure où, de par leur caractère hétéroclite mais aussi relativement cloisonné, elles pouvaient être considérées, dans certains cas tout au moins, comme des classes très marginales. Pour certains jeunes, ces classes pouvaient au contraire être assimilées à une sorte de cocon protecteur. Ces lieux en tant qu'espaces fermés évitaient la confrontation des EAM, en processus d'apprentissage/acquisition de la langue du pays d'accueil, à d'autres élèves locuteurs de français langue de référence. On peut imaginer que ce cloisonnement limitait, peut-être, un

sentiment de frustration en lien à la fois avec une certaine incapacité à pouvoir s'exprimer pleinement et la prise de conscience des compétences restant encore à acquérir pour y remédier.

6.2.2. Les années quatre-vingt : vers un décloisonnement ?

Les modalités proposées pour l'application des dispositifs datant des années soixante-dix envisageaient une prise en compte différenciée des caractéristiques des EAM sur un laps de temps réduit d'une année scolaire en principe. Or, le manque de clarté dans la définition des bénéficiaires potentiels de ces initiatives mais aussi de leurs objectifs, a donné lieu à des interprétations aboutissant dans les faits à des pratiques disparates posant la question de la transition d'un dispositif spécifique vers une insertion dans une classe ordinaire. La circulaire n°86-119 du 13 mars 1986, afin de limiter les dérives quant à la longueur de la fréquentation de ces dispositifs, propose dans son contenu une innovation primordiale : elle instaure le principe d'une double inscription des jeunes, à la fois d'un point de vue administratif dans une classe ordinaire de rattachement et, pédagogique dans un dispositif d'accueil. Cette double inscription a pour but de faciliter le passage des jeunes dans le cursus ordinaire, y compris en cours d'année scolaire. Ainsi, cette circulaire stipule-t-elle :

« Les élèves amenés à fréquenter les classes d'initiation doivent être inscrits, selon les procédures ordinaires, dans les classes correspondant à leur âge. Cette inscription administrative unique est temporairement complétée par une inscription pédagogique en CLIN. Cette double inscription, dont l'objectif est de faciliter l'insertion de ces élèves, en cours d'année scolaire, dans les classes ordinaires, est portée comme telle dans les différents états de recensement des effectifs scolaires. »

Le texte insiste à plusieurs reprises sur la nécessité d'effectuer autant que faire se peut des allers-retours constants entre dispositifs spécifiques et classes de rattachement de l'élève. Il est donc stipulé à propos du cycle primaire que :

« Deux types de structures ont été créés :

1. Les cours de rattrapage intégrés (CRI) qui s'adressent, quelques heures par semaine, à de petits groupes d'enfants scolarisés dans les classes ordinaires ;
2. Les classes d'initiation (CLIN) qui regroupent des élèves (en nombre relativement restreint) pour leur dispenser un enseignement spécifique. Leur rôle est de conduire au plus tôt les enfants qui les fréquentent à une intégration

complète dans les classes ordinaires. Dans cette perspective, il est souhaitable qu'elles fonctionnent en structures ouvertes sur les autres classes de l'école. »

Il est à noter que la circulaire ne mentionne plus des classes d'adaptation mais des classes d'accueil, insistant une fois encore sur leur caractère temporaire. Cela soulève de façon sous-jacente un débat autour de la durée de la prise en charge différenciée des EAM. Faut-il attendre que les EAM soient « parfaitement compétents » avant de pouvoir les intégrer à une classe ordinaire ? Le risque est alors de pérenniser des filières parallèles aux classes de rattachement plutôt que de constituer des classes complémentaires. En outre, la question de la nature des compétences à maîtriser pour pouvoir intégrer le cursus ordinaire se pose. La circulaire de 1986 semble ne plus se cantonner uniquement aux savoirs linguistiques mais prendre aussi en compte des savoir-faire et compétences scolaires :

« Elles offrent donc aux élèves la possibilité de s'approprier les mécanismes de base de la langue française et de tirer profit de leur scolarité pour acquérir les connaissances et les méthodes nécessaires à l'accès aux classes correspondant à leur âge. »

Elle réaffirme par ailleurs la nécessité d'inscrire les jeunes dans des classes de rattachement selon leur tranche d'âge et préconise un suivi plus poussé de leurs parcours :

« Par ailleurs, afin d'assurer un meilleur suivi et une évaluation de l'action dont l'objectif est d'intégrer au plus tôt les élèves dans les classes ordinaires, il sera noté pour chacun d'entre eux la date d'entrée en structure d'accueil et la date de scolarisation dans une classe ordinaire. »

Ainsi, la préconisation de dispositifs plus ouverts et décloisonnés, au volume horaire et à la durée modulables, est censée prévenir des risques de maintien abusif de jeunes élèves dans ces dispositifs spécifiques. Cependant, même si « les connaissances et méthodes nécessaires » sont mentionnés comme des éléments centraux, bien souvent un nombre important d'enseignants verse encore dans l'amalgame de ces compétences avec des compétences uniquement linguistiques. Il n'est donc pas rare de constater, dans les établissements scolaires, des volontés d'ouverture et de mouvements complémentaires assez timides entre dispositifs d'accueil et classes de rattachement. Il existe encore actuellement de nombreuses situations de maintien d'EAM considérés comme n'ayant pas atteint un niveau de maîtrise en langue de l'école jugé suffisant pour intégrer une classe ordinaire alors que, par ailleurs, les jeunes possèdent « des connaissances et méthodes nécessaires » au suivi de bon nombre d'enseignements. D'autres paramètres sont également évoqués pour justifier cette frilosité, notamment des problèmes d'ordre organisationnel tel les chevauchements d'emploi du temps

mais aussi des résistances à collaborer de certains enseignants de classe de rattachement. Ces derniers, loin d'être majoritairement fermés à ce travail en échange, se déclarent en insécurité face à leur manque de formation pour accueillir des EAM. Dans son ouvrage de 2010, Nathalie Auger relève dans ses enquêtes ce qu'elle nomme « un enjeu de négociation » entre l'enseignant de la classe de rattachement et l'enseignant du dispositif d'accueil :

« Soit l'enseignant de classe ordinaire prévoit des situations en s'appuyant sur une pédagogie différenciée, soit l'enseignant estime que l'ENA²⁶ n'a pas un niveau suffisant de maîtrise de français pour suivre ses cours. Dans la deuxième situation, l'enseignant de classe ordinaire et celui de classe d'accueil nouent souvent une relation paradoxale. Comme l'enseignant de classe ordinaire ne s'estime pas expert en charge de l'apprentissage du français aux ENA, il confie et assigne la responsabilité de l'apprentissage du français aux EA à l'enseignant de classe d'initiation ou d'accueil. » (Auger : 2010a : 23).

Bien que la circulaire mentionne la nécessité d'instaurer plus de souplesse dans les emplois du temps et incite vivement à un décloisonnement des classes - d'accueil et ordinaires - force est de constater que, si de nombreuses passerelles sont faites avec les cours d'activité physiques et sportives, les cours de musique ou encore les activités manuelles et le dessin, les frontières sont beaucoup plus hermétiques dans les autres disciplines. Cela témoigne, selon moi, d'une résistance de certains enseignants à envisager autrement les compétences des EAM qu'uniquement en termes de compétences linguistiques en langue de l'école.

Depuis le milieu des années soixante, la mise en œuvre de dispositifs différenciés à destination des EAM a, en quelque sorte, bousculé les logiques habituelles amenant l'Etat, à travers l'institution qu'est l'Education nationale, à articuler universalisme et différentialisme. Le contexte particulier de l'école place la question de la gestion de la diversité linguistique et culturelle au cœur de ces dispositifs. Que faire des langues déjà-là des élèves et quelles initiatives mettre en place pour les amener à s'inscrire dans un processus d'apprentissage de la langue du pays d'accueil ? Comment articuler la prise en compte de la diversité des EAM tout en visant l'unité et l'homogénéité dans les classes et l'école ?

²⁶ENA : enfant nouvellement arrivé.

6.2.3. Les années deux-mille : du décloisonnement à l'ouverture à la diversité ?

Depuis leur création dans les années soixante-dix, les objectifs fondamentaux des dispositifs d'accueil n'ont, finalement, que peu évolué. L'enjeu principal, rappelé dans le bulletin officiel du 25 avril 2002 (circulaire n°2002-100), reste l'intégration la plus rapide possible des EAM dans une classe dite ordinaire. Si les objectifs restent largement similaires, la dénomination des bénéficiaires des dispositifs a, quant à elle, beaucoup évolué, témoignant ainsi d'une certaine instabilité et d'une forme de difficulté à fixer des objectifs adaptés aux besoins des EAM.

La circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002 intitulée *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*, présente la particularité d'envisager les jeunes migrants sous une nouvelle dénomination qui invite à repenser la place accordée aux langues au sein des dispositifs d'accueil : la langue de l'école et la/les langue(s) des EAM. Nathalie Auger précise en effet que :

« les élèves sont appelés « nouvellement arrivés » et non plus « étrangers » signe qu'il est dorénavant supposé que la scolarisation des enfants étrangers n'est plus contestable, qu'il s'agit simplement d'enfants qui viennent d'arriver et qu'il en découle un besoin spécifique d'organisation scolaire. L'objectif est d'éviter de souligner la xénité et de mettre l'accent sur la non maîtrise du français et/ou l'absence de scolarisation antérieure. » (Auger : 2010a : 18).

Cette nouvelle dénomination apparaît *a priori* comme moins privative que celles utilisées précédemment.

Dans les années soixante-dix, on trouvait trois termes pour désigner les EAM : « enfant » (ou « jeune », lorsque la circulaire concernait les enfants de plus de 12 ans), « étranger » et « non francophone ». Ces termes pouvaient parfois être associés entre eux, on trouvait en effet les combinaisons : « enfants étrangers », « enfants non francophones », « étrangers non francophones ». Dans la circulaire de 1973, on trouve également le terme « enfant de migrants étrangers ». Cette terminologie révèle deux principaux amalgames : entre la nationalité et les langues composant le répertoire langagier des locuteurs d'une part, puisque ces textes assimilent étranger et non francophone ; entre la nationalité et le parcours migratoire d'autre part, puisque ces textes assimilent étranger et nouvellement arrivé. Dans la circulaire de 1986, on préfère parler de « non francophone » ou « nouvellement arrivé ». Plus tard, dans la

circulaire de 2002, il semble que la nationalité ne soit plus considérée comme un critère explicite, on ne parle plus d' « enfants étrangers » ni d' « enfants non francophones », mais « de maîtrise insuffisante du français » d' « enfants nouvellement arrivés en France ». Un flou entoure cette dénomination ; à part dans son seul titre, aucune définition précise n'est proposée de ce que recouvrirait cette catégorie « d'élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages ». L'expression « élèves nouvellement arrivés » fait-elle référence à l'arrivée dans le système éducatif français et donc, au fait que les EAM concernés n'ont pas été scolarisés antérieurement ? Fait-on référence à une scolarité antérieure dans un autre pays ou bien, en France ? Il existe bien des cas de jeunes plurilingues nés en France et n'étant pas ou très peu francophones avant leur entrée à l'école : ressortent-ils des dispositifs d'accueil ou pas, de par leur nationalité française ? La mention d'une maîtrise insuffisante du français, sous-entendue de la variété du français de l'école et le critère de l'arrivée récente peuvent concerner bon nombre d'enfants de nationalité française : des jeunes migrants des DOM-TOM, des enfants du voyage par exemple. On peut alors s'interroger sur ce que signifie « maîtriser le français » et sur les caractéristiques attribuées aux bénéficiaires concernés par ces instructions officielles, dont la formulation reste relativement imprécise.

Ces questionnements sur le statut des élèves et leurs rapports aux langues - le français et de façon sous-entendue les autres langues - représente une nouveauté qui peut être mise en lien avec la publication en 2000, par la Direction de l'Enseignement scolaire, d'un texte d'accompagnement aux programmes intitulé *Le Français langue seconde. Collège* dans lequel on peut lire que l'enjeu majeur de la scolarisation est de : « permettre à ces enfants d'accéder à un bi ou plurilinguisme où le français est la langue de communication scolaire et extrascolaire ». Une ouverture se dessine alors quant à la prise en compte d'autres langues au sein de compétences « bi ou plurilingues » qui restent à définir.

Des éléments primordiaux se dégagent des constats précédents : les langues autres que le français pratiquées par les EAM étaient absentes des textes de référence précédant 2002, à l'exception de la brève mention suivante dans la circulaire de 1973 :

« Partout où ce sera possible, pour les enfants dont la langue nationale peut être enseignée en 6^e comme première langue étrangère, on pourra envisager l'ouverture d'un enseignement de cette langue ; un effort particulier devra être fait pour l'enseignement du portugais, langue pour laquelle la demande est importante. Lorsque, comme ce sera souvent le cas, cette solution s'avèrera impossible, pour les jeunes étrangers non francophones, scolarisés en 6^e. III ou 5^e. III, l'horaire indicatif correspondant à la langue vivante sera utilement remplacé par des heures de français. »

Loin de proposer une ouverture significative aux langues des EAM dans leur ensemble, cette circulaire ne proposait qu'une possibilité qui relèverait plus de l'aubaine, du cas par cas, que d'une politique générale volontariste à grande échelle. En ce sens, cette proposition ne constitue pas, selon moi, une vraie reconnaissance des langues autres que celle de l'école, elle annonce timidement la création des ELCO qui feront l'objet de la sous-partie suivante, dispositif distinctement séparé des temps de classe dite ordinaire. Cependant, à partir de 2002, ces dernières sont envisagées plus explicitement apparemment par soustraction dans le sens où, du point de vue de la dénomination tout au moins, elles n'apparaissent pas clairement mais semblent transparaitre à travers une définition en négatif des statuts de locuteurs pluriels des EAM. Ces derniers sont en effet désignés comme ayant des « insuffisances de maîtrise de la langue française » plutôt que comme locuteurs de langues autres. Ces choix terminologiques semblent corréler les éléments de conclusion déjà évoqués à plusieurs reprises : la langue française est la priorité absolue et, de ce fait, jouit d'une très grande visibilité alors que les langues autres ne bénéficient que d'une reconnaissance moindre, voire d'aucune reconnaissance. Cette différence de priorité en faveur de la langue de l'école est, somme toute, assez logique et attendue. Cependant, le choix de n'accorder qu'une reconnaissance très partielle des autres langues par absence de leur mention, à travers leurs statuts de langues non institutionnalisées ou encore, sans précision aucune en utilisant des catégorisations génériques et privatives, est discutable.

La façon dont elles sont prises en compte se manifeste toutefois beaucoup plus explicitement depuis la circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002, notamment sous la forme d'une évaluation d'acquis antérieurs des EAM :

« Tout élève nouvellement arrivé en France doit pouvoir bénéficier d'une évaluation qui mette en évidence :

- ses savoir-faire en langue française, pour déterminer s'il est un débutant complet ou s'il maîtrise des éléments du français parlé ou écrit ;
- ses compétences scolaires construites dans sa langue de scolarisation antérieure et son degré de familiarité avec l'écrit scolaire (on pourra s'appuyer en particulier sur des exercices en langue première de scolarisation) ;
- ses savoirs d'expérience dans différents domaines, ainsi que ses intérêts, qui peuvent constituer des points d'appui pédagogiques importants.

Cette évaluation est faite en partie en langue de l'école et en partie en langue autre. Les EAM sont soumis à des activités en langue de l'école et à des activités initialement conçues dans

cette même variété mais traduites dans les différentes langues des EAM. Ces choix impliquent selon Emmanuelle Huver et Cécile Goï (2010) de nombreux questionnements notamment quant aux enjeux méthodologiques et identitaires sous-jacents qu'ils soulèvent :

« ces choix, s'ils s'entendent et se justifient d'un point de vue technique, ne sont pas sans conséquences, ni du point de vue méthodologique, ni du point de vue identitaire. (...) le fait de s'appuyer sur des épreuves « françaises » ensuite traduites montre comment l'école « se représente l'autre à travers sa propre culture éducative » (Peigné 2007 : 339, Huver 2009). » (Huver et Goï : 2010 : 102-105).

Concernant l'évaluation des compétences en langues autres, elles se résument bien souvent à des activités de mathématique ainsi qu'à des activités de lecture et d'écriture. Les « savoirs d'expérience dans différents domaines » et les « intérêts » des jeunes mentionnés dans le texte de 2002 ne sont que rarement pris en compte, que ce soit dans les activités en langue de l'école ou traduites en langues autres. L'évaluation des acquis antérieurs tend à se réduire à une évaluation de compétences *quasi* uniquement linguistiques, à la fois en termes de compétences structurales et de compétences de communication, selon des proportions diverses en fonction des outils utilisés.

Les activités en langues autres étant des traductions d'activités à destination d'élèves français, leur réalisation nécessite parfois la connaissance de compétences relevant plus de la culture éducative que de simples compétences linguistiques. Ainsi, Emmanuelle Huver, dans un article de 2009, met en avant le fait qu'une traduction littérale ne permet pas de faire entrer les EAM dans certains implicites dont la connaissance s'avère pourtant parfois nécessaire pour répondre à des questions de compréhension de texte assez fine. L'auteure analyse l'exemple d'une activité de compréhension écrite prenant la forme d'un conte. Il est demandé aux élèves de choisir une fin logique au texte proposé or, la seule réponse attendue, et donc considérée comme la seule « bonne » réponse, implique que les élèves connaissent et/ou reconnaissent le genre littéraire du conte et par conséquent, soit en mesure de prévoir la fin moralisatrice de l'histoire. E.Huver explicite que :

« ce type de démarche inférentielle repose sur des valeurs et des schèmes communs implicites (...) Par conséquent, la question posée n'évalue pas le degré de compréhension du texte, mais plutôt le degré de (non) partage d'un implicite culturel, la réponse attendue étant pensée comme universelle, étant donné qu'une seule réponse est acceptée. » (Huver : 2009 : 157-158).

Il y a fort à parier que pour de nombreux EAM le genre littéraire du conte, basé sur le parcours initiatique d'un personnage principal, ne leur soit pas si familier sous cette forme

spécifique. On peut imaginer qu'un grand nombre de jeunes sera donc amené à ne pas sélectionner la « bonne réponse » à cette activité et par ailleurs, que ce type d'activité soit assez répandu. Quelle valorisation possible des compétences scolaires antérieures des EAM dans leurs langues premières ce type d'activité permet-elle alors? Emmanuelle Huver et Cécile Goï invitent dans leur article à une réflexion autour « des représentations de la langue, de l'altérité, de l'identité » que véhiculent les outils d'évaluation utilisés.

Les EAM sont en effet soumis à des activités au sein desquelles la langue de l'école est considérée, tout à fait logiquement, comme norme légitime, mais aussi, comme la seule langue de référence à la fois pour la construction des outils mais aussi des compétences évaluées. A travers la réalisation de ces évaluations, ce ne sont pas des compétences en langues autres qui sont attendues mais des compétences potentiellement transposables en langue de l'école. La prise en compte des langues autres prendrait la forme de la reconnaissance d'un simple rôle de vecteur des énoncés des activités, les langues autres représentant en ce sens une sorte de coquille vide, peu important le moyen tant que la fin est bien visée, en d'autres mots, peu importe l'autre langue si elle permet une évaluation en langue de l'école. Je suppose alors que les représentations que les EAM se construisent quant à leur identité et leur statut de locuteur en langue de l'école et en langue(s) autre(s) peuvent être partiellement négatives : confrontés à une image de piètres locuteurs n'ayant pas une maîtrise suffisante de la langue de l'école, leurs compétences avérées en langues autres ne sont par ailleurs pas explicitement et effectivement valorisées.

Cette ouverture à la diversité est donc selon moi limitée. Elle n'a visiblement pas pour visée de préparer à la construction d'une compétence plurilingue par le biais de la constitution d'un répertoire verbal pluriels en langue(s) de l'école et en langues autres mais elle a pour but de servir d'outil d'orientation des élèves dans les divers dispositifs selon leurs compétences et leur tranche d'âge. Je partage donc largement les conclusions d'Emmanuelle Huver et de Cécile Goï :

« Les évaluations que nous venons d'évoquer, bien que variées, partagent un point commun : elles ne visent ou ne se fondent que sur une seule langue à la fois. Si on file la métaphore optique, on peut considérer que la compétence plurilingue et pluriculturelle des ENA constitue une sorte de *point aveugle* des évaluations. » (Huver et Goï : 2010 : 105).

Comment recommander alors une formation au plurilinguisme lorsque les pratiques plurilingues ne trouvent pas de reconnaissance explicite dans la définition même de ses locuteurs au sein de l'école ? Véronique Castellotti a posé dans l'un de ses écrits la question

suivante : « une école qui nie sa propre hétérogénéité peut-elle accepter celle des enfants » ? (Castellotti : 2008b : 238). En effet, on ne peut que constater une non visibilité des langues autres ou, au mieux, leur mention par soustraction impliquant des connotations fortement négatives, en lien avec le manque, l'insuffisance voire le handicap : ces constats ne témoigneraient-ils pas d'une négation de la diversité en elle-même ? V. Castellotti précise que les termes plurilingue et plurilinguismes sont d'ailleurs absents, à quelques rares exceptions près, des textes de références pour l'accueil des EAM (Castellotti : 2008b : 243).

En dehors des dispositifs d'accueil où elles ne sont que peu visibles, quelle place peut alors être accordée aux langues de la migration à l'école ?

6.3. Le dispositif ELCO

Les langues de la migration bénéficient d'une certaine reconnaissance à l'école française, notamment sous la forme de leur enseignement au sein du dispositif ELCO déjà brièvement mentionné précédemment. La circulaire n°75-148 du 09 avril 1975 en a institué la mise en place de façon étendue après plusieurs initiatives débutées dès 1973 (circulaire n° 73-10008 du 2 février 1973 relative à l'enseignement du portugais). Ce dispositif dispense pour la première fois de façon généralisée, au sein de l'école de la République, un enseignement de langues et cultures d'origine pour les élèves allophones²⁷ :

« Des cours de langue et de civilisations étrangères peuvent être donnés dans les écoles élémentaires, en dehors des heures de classe, à l'intention l'élèves étrangers qui ne bénéficient pas encore d'un enseignement de leur langue maternelle intégré au tiers-temps pédagogique. » (circulaire n°75-148 du 9 avril 1975).

Pourquoi la création d'un tel dispositif dans un système éducatif où les principes d'unité et de respect de la langue nationale sont si forts? Les ELCO participeraient-ils à la promotion de la diversité linguistique et culturelle des EAM ?

Les ELCO devaient répondre initialement à deux objectifs majeurs explicitement annoncés. Comme je l'ai mentionné précédemment, ce dispositif a été créé à une époque très spécifique, au cours de laquelle les flux migratoires de travailleurs migrants étaient importants.

²⁷Il a cependant existé des dispositifs partiels d'enseignement des langues premières de ressortissants italiens et polonais dans les années trente. Cependant, ces initiatives sont restées très ponctuelles et n'ont pas été pérennisées (pour plus de détails, voir Laurent Puren : 2004).

S'installant en France, temporairement ou durablement, beaucoup de ces travailleurs ont procédé à des demandes de regroupement familial et l'école a ainsi vu le nombre d'EAM qu'elle accueillait jusqu'alors, augmenter sensiblement. La France, en tant que pays de longue tradition d'accueil, a montré une volonté de mettre en œuvre une politique de prise en compte de ces populations migrantes en instituant des mesures linguistiques et éducatives sous la forme des ELCO, initiative résultant d'accords bilatéraux avec certains pays d'émigration. L'école a ainsi proposé un dispositif ayant comme double objectif à la fois de permettre une meilleure intégration des EAM en son sein mais aussi, dans un même temps, de faciliter une possibilité de retour dans le pays d'émigration par le maintien de liens étroits avec les langues et cultures dites d'origine des jeunes scolarisés.

Selon les textes de référence (MENESR: 1975), les pays d'émigration envoient des enseignants de ces langues envisagées comme maternelles afin d'assurer les enseignements dans les ELCO. Le statut attribué aux langues enseignées aux EAM s'est vite montré problématique. La diversité des situations sociolinguistiques et des parcours migratoires des EAM impliquent de remettre en question la notion même d'origine. En effet, de quelle origine s'agirait-il? Concrètement, quelle langue et quelle culture enseigner? En ce qui concerne la langue d'origine, serait-ce la langue première des EAM ? La/l'une des langue(s) officielle(s) du pays d'émigration ? Une langue véhiculaire très pratiquée ? La langue pratiquée en famille ? Si on se réfère à la circulaire n°77-447 du 22 novembre 1977, il est préconisé un enseignement de la « la langue nationale ». Malgré ces choix terminologiques d'envisager les langues d'origines comme maternelles et/ou nationales, aucune définition précise n'est donnée de ce que recouvre ces statuts ni des relations et changements qu'ils peuvent entretenir. Jacques Berque, dès 1985, pointait déjà le fait que :

« c'est (...) la langue nationale du pays d'origine qui est enseignée sans que soient prises en compte le plus souvent ni la langue maternelle véritable (l'arabe classique n'est pas l'arabe dialectal ou le berbère ; le « patois » d'une région d'Italie n'est pas l'italien, etc.) ni les pratiques langagières propres au milieu familial et social des enfants, et dans lequel la langue d'origine a elle-même évolué, ou même parfois disparu parce que l'émigration est ancienne ou l'insertion dans la société française relativement profonde. » (Berque : 1985 : 13).

Ainsi, on peut se demander si les ELCO participent vraiment à la valorisation de plurilinguismes effectifs ou s'ils ne serviraient pas plutôt des bilinguismes projetés, voire inexistantes. Un manque de réflexion quant aux statuts des langues enseignées a ainsi entraîné des situations extrêmes, où de jeunes EAM devant apprendre la langue nationale de leur pays

d'origine se retrouvaient parfois à faire face à une langue qui leur était totalement étrangère. L'objectif annoncé de maintien de liens étroits avec le pays, la langue et la culture dite d'origine, apparaît appliqué dans des proportions très aléatoires. Par ailleurs, une motivation supplémentaire à la création des ELCO réside en la volonté de diminuer, selon la circulaire du 22 novembre 1977, « d'important problèmes » en lien avec la scolarisation des « migrants de culture non française (...) » :

- « - des difficultés linguistiques et culturelles pour les élèves,
- des difficultés d'ordre pédagogique pour les enseignants. (MESNESR: 1977). »

Dès le milieu des années quatre-vingt, on a assisté à une critique des objectifs des ELCO (Berque : 1985; Dabène : 1990). En effet, l'état, en promulguant la loi du 3 juillet 1974, suspend l'immigration des travailleurs étrangers et de leurs familles. Même si le regroupement familial sera rétabli en 1975, les flux et les projets migratoires ont donc largement évolué, les retours en pays d'origine ne se faisaient plus si fréquents. L'enjeu du maintien des ELCO sous sa forme initiale a donc été remis en question. On a ainsi vu apparaître une justification du maintien de l'enseignement des langues maternelles non plus pour servir des enjeux d'intégration et de maintien de liens avec le pays d'origine mais, pour lutter contre des problèmes et autres difficultés imputés aux langues premières des EAM. Ainsi, la méconnaissance des langues dites d'origine a été considérée comme frein à l'intégration des EAM au système scolaire français. On a assisté à un déplacement vers de nouveaux objectifs: lutter contre les difficultés que la méconnaissance des langues dites d'origine impliquerait dans l'apprentissage de la langue de l'école et, maintenir des liens plus psycho-affectifs que pragmatiques avec le pays d'origine. Cette association entre maintien des langues et cultures d'origine et facilitation du processus de scolarisation des EAM est particulièrement surprenant car elle ne sera que peu suivi d'effet. Les représentations et conceptions des rôles et statuts des langues et cultures d'origine au sein de réflexion autour de la construction de compétences plurilingues que je présenterai prochainement dans mon travail, ne vont aucunement en ce sens. Au contraire, les discours et pratiques laissent plutôt se dessiner une association entre pratiques des langues de la migration et pratiques considérées comme à risque.

Les ELCO suscitent de nombreux questionnements quant aux objectifs qu'ils sont censés viser et aux contenus qui devraient y être dispensés. Face au constat que dans de nombreuses situations, loin de valoriser les bi/plurilinguismes des EAM par le biais d'enseignements en

langues supposées d'origine, les ELCO ont plutôt représenté, tout comme je l'ai mentionné pour les dispositifs d'accueil, des espaces enfermant et stigmatisant. La nécessité de repenser ce dispositif en profondeur est apparue inévitable. La forme que prenaient ces enseignements a notamment suscité de nombreuses critiques :

« La première critique concerne la forme de cet enseignement, essentiellement en horaires différés des cours, obligeant les enfants à suivre un cours supplémentaires, généralement sur les temps extrascolaire et à des heures contraignantes (...). La deuxième critique, s'attaquant cette fois au fond, dénonce l'aspect optionnel des cours engendrant un manque de crédibilité pour la matière concernée, dû au manque de valeur scolaire et sociale que les enfants peuvent tirer de cet enseignement. C'est, en effet, un enseignement optionnel, mis en place sur la base du volontariat, influençant très peu la moyenne scolaire et peu valorisé comme compétence scolaire et professionnelle. » (Tran-Minh : 2009 : 64-65).

Les jeunes EAM qui se voient proposer ce type d'enseignement n'ont parfois que peu d'enjeu à s'y investir pleinement. Lorsque leur avenir s'inscrit dans des projets familiaux n'impliquant pas de retour définitif dans le pays d'origine; lorsque la langue d'enseignement des ELCO n'est aucunement une langue première et enfin, lorsque cet enseignement apparaît contraignant et peu valorisé : quel investissement possible pour un jeune élève?

Ces réflexions ont abouti à la construction de points de vue tranchés, voire radicaux. Ainsi, la suppression totale des ELCO a-t-elle été proposée à maintes reprises, notamment dans les rapports Stasi et Legendre de 2003. Le rapport Stasi présente la particularité d'être le fruit du travail d'une commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République. Le dispositif des ELCO y est envisagé en liens étroits avec les notions d'unité, de neutralité et de laïcité déjà largement soulevé. Je ne m'attarderai pas sur les grands débats publics autour de la laïcité des années 1989 et 2003 - ou « affaires du voile » - ni sur le vote relativement récent de la loi contre le port du voile intégral (loi du 11 octobre 2010) en France, cependant, je souhaite souligner la volonté explicitement affichée - et suivie d'effets concrets - de protéger l'unité nationale de tout particularisme culturel, religieux ou encore linguistique. Jean-Pierre Zirotti écrit à ce propos que :

« Mal accepté dès sa création, soupçonné parfois (surtout à l'occasion de la première affaire du voile en 1989) de violation de la laïcité et de la neutralité politique, dans un contexte de tension et d'ethnicisation des relations dans les établissements scolaires (Payet 2000, Charlot 2000), le dispositif des ELCO est l'objet d'une remise en question. » (Zirotti : 2006 : 86).

Cette remise en question, évoquée ci-dessus, trouve sa source dans un rapport de tension, déjà amplement mentionné, entre enjeux de promotion de la diversité et maintien de l'unité. Cela

se manifeste à mon sens particulièrement dans le rapport Legendre. L'auteur fait la proposition de «Gagner l'opinion publique à la cause du plurilinguisme » (Legendre : 2003 : 4). Se situant dans le cadre de l'enseignement des LVE à l'école, l'auteur témoigne d'une inquiétude quant à la prégnance de la langue anglaise, il propose alors comme alternative « de faire vivre toutes les langues » c'est-à-dire « régionales, minoritaires ou les plus parlées... », (Legendre : 2003 : 5). La réflexion de l'introduction des langues enseignées en ELCO dans des dispositifs d'enseignement de LVE apparaît alors comme une alternative. J'ai déjà mentionné le *Socle commun de connaissances* et le *Plan de rénovation des langues*. Ces textes ont ouvert une nouvelle voie aux langues autres à l'école en les instituant comme des disciplines à part entière, obligatoires et s'appuyant sur des programmes explicites et réfléchis. La circulaire n°2006-093 du 31 mai 2006 relative à la « rénovation des langues », quant à elle, propose l'intégration de langues de la migration dans les dispositifs d'enseignement des LVE. Cependant, comme je l'ai déjà mentionné précédemment, les enjeux de valorisation de la diversité de ces langues apparaissent au second plan, bien après l'enjeu d'apprentissage de la langue de la République. Si une volonté nette de lutter contre « le tout anglais » est exprimée, force est de constater que c'est avant tout la connaissance des langues des pays des états membres de la communauté européenne qui est concrètement valorisée dans les discours comme dans les faits, plutôt que les langues de la migration.

Les dispositifs mis en place dans l'optique de promouvoir et valoriser les langues de la migration ne sont, en définitive, que peu efficaces. Louise Dabène en 1990 et Jacqueline Billiez dix ans après ont proposé des alternatives encourageantes permettant d'envisager les langues autres différemment. Les auteures préconisent d'adopter la démarche d'éveil aux langues, ou *langage awareness*, qui s'appuie sur des activités de conscientisation des contacts de langues et qui amène au développement de représentations et d'attitudes plus relatives face aux différences entre les langues (Billiez : 2000). Louise Dabène et Jacqueline Billiez suggèrent une ouverture de l'offre linguistique à l'école pour tous les élèves amenant ainsi tous les acteurs des situations de classe (enseignants y compris) à développer un relativisme linguistique quant aux statuts accordés aux langues autres et à celles de la migration en particulier (Billiez : 2000). Louise Dabène, il y a plus de vingt ans déjà, invitait à de nouvelles orientations:

« il nous est apparu que certaines expériences menées en Grande-Bretagne à une assez grande échelle sous le nom générique de « *Awareness of language* » sont de nature à ouvrir des perspectives stimulantes (...) En effet, dans la mesure où l'objectif clairement fixé est la sensibilisation au langage dans son acceptation la plus large, il permet à l'enseignement des langues de migration

de s'insérer aux côtés des autres langues dans un programme d'activités communes. (...) dans la mesure où les langues d'origine participent - à parité d'estime avec les autres langues - à un travail commun de réflexion, elles se retrouvent, de ce fait revalorisées, légitimées et, par cela même, tirées de leur marginalisation. » (Dabène : 1990 : 13-14).

Si la mise en place de dispositifs d'enseignement de langues autres à l'école, mêlant langues régionales, LVE et langues de la migration, témoigne d'une reconnaissance certaine de l'existence de ces dernières, ils ne sont cependant pas synonymes de valorisation pour de multiples raisons. J'ai notamment évoqué les modalités de mises en œuvre de ces dispositifs qui ne permettent pas ou peu aux jeunes locuteurs de langue première autre que le français, de s'investir au travers de ces initiatives instituant une véritable hiérarchisation de statut entre la langue nationale et les autres. C'est d'ailleurs surtout au niveau des statuts accordés aux langues que tout semble se jouer comme le soulignent de nombreux auteurs (Auger : 2005, 2008b ; Berque : 1985 ; Billiez : 2000 ; Dabène : 1990 ; Tran-Minh : 2009 ; Zirotti : 2006 etc.).

Sans nécessairement enfermer les langues dans des catégorisations figées et réductrices, une valorisation de ces dernières dans leur ensemble implique une ouverture quant aux rôles qu'elles peuvent jouer dans l'optique de constructions de compétences élargies. Par voie de conséquence, il apparaît nécessaire d'envisager une évolution quant à l'attribution de statuts plus valorisés aux langues autres y participant. Cela m'amène à interroger la terminologie servant à désigner les langues en présence dans le cadre de l'accueil du public EAM au sein du système éducatif français.

6.4. Des objets d'enseignement multiples

J'ai mentionné le fait que les langues de la migration n'étaient pas désignées avec précision dans les textes de référence instituant l'accueil social et linguistique des EAM à l'école française. Elles sont envisagées en creux, de la même façon que sont désignés leurs locuteurs : en lien avec la langue nationale et sa maîtrise ou plus exactement, sa non maîtrise. Qu'en est-il de la langue de l'école, est-elle clairement circonscrite ?

Dans les documents de référence, la réflexion quant aux langues en contact à l'école se concentre moins sur les locuteurs et leurs compétences plurielles que sur les objets d'enseignement en eux-mêmes. Je m'interroge sur la façon dont sont perçues et/ou gérées

leurs inter-relations. Comment définir une langue servant à la fois une intégration sociale et scolaire ? Comment envisager l'apprentissage de la langue de l'école comme faisant partie intégrante d'une compétence plurilingue plus large ? La nature même des choix terminologiques effectués influent de façon directe sur ces questionnements. En effet, on ne peut attribuer, par exemple, un ordre de numérotation ou un statut plus ou moins « étranger » à une langue qu'en comparant des/une langue(s) à une/d'autre(s) langue(s). Je ne tenterai pas de synthétiser tous les débats soulevés autour de ces questions mais je tiens à m'attarder sur les dénominations français langue maternelle, français langue étrangère, français langue seconde (désormais FLS) et enfin, français langue de scolarisation (désormais FLSco) qui constituent les catégories les plus utilisées pour désigner la ou les variété(s) de français enseignée(s) aux EAM.

6.4.1. Des catégories inadaptées

Au commencement de la mise en place de dispositifs en langues autres que la langue nationale à l'école française, il n'existait qu'une seule catégorie générique pour désigner la langue de l'école : le français. Rapidement, elle a été supplantée par les notions FLM, FLE et FLS dont l'émergence est historiquement située et a correspondu à des besoins et objectifs très circonstanciés en lien avec une augmentation de la diversité des profils d'apprenants.

La dénomination FLM s'est trouvée être fortement discutable dans un contexte social où bon nombre d'enfants, au sein même de l'école française, ont pour langue(s) première(s) une/d'autre(s) langue(s) que le français. C'est le cas des EAM mais pas seulement. J'ai souligné le fait que langage, langue, langue maternelle et langue nationale sont des termes souvent substitués les uns aux autres dans les textes de cadrage : toutes ces dénominations semblant désigner la seule langue de l'école. Or, la variété représentant la norme qu'est le français langue de l'école peut apparaître très éloignée des variétés parlées par de jeunes francophones dits natifs. La catégorie langue maternelle est donc remise en question et n'est plus guère mobilisée par les sociolinguistes et didacticiens qui lui préfèrent des termes plus appropriés, tel langue première ou langue de référence notamment.

Fortement connotée, la notion de FLM implique des critères d'ordre à la fois social, chronologique, de compétence mais aussi, de mode d'appropriation. Pour de nombreux chercheurs (Besse : 1987 ; Dabène : 1994), la langue maternelle (LM) serait la langue de la

mère ou du groupe social parental. Elle serait la langue de première socialisation de l'enfant et correspondrait donc à une acquisition précoce. La LM est considérée comme la langue dans laquelle un locuteur possède le plus de compétences, celle qu'il maîtrise le mieux. Enfin, la LM impliquerait un mode d'appropriation particulier relevant de l'acquisition plutôt que de l'apprentissage et résulterait d'un processus naturel, par contacts et interactions avec l'environnement immédiat de l'enfant.

Longtemps, l'accueil des EAM a été assuré par des personnels enseignants sur la base du volontariat sans qu'aucune formation spécifique d'un point de vue pédagogique et didactique ne soit exigée. Nathalie Auger précise ainsi :

« Il était question (...) d'une section de la circulaire de 2002 relative à l'affectation, à la formation et au service des enseignants de ces classes spécifiques. Elle a été rédigée pour inciter le recrutement des enseignants qui ont une expérience dans ce domaine (diplôme de maîtrise universitaire/master FLE/certification en français langue seconde). Ces postes sont dits « à profil » et nécessitent un entretien. Cependant trop rares sont encore les enseignants qui ont effectué le cursus suivant : le concours de professeur des écoles ou des professeurs certifiés, une formation universitaire (Diplôme d'université - DU -, maîtrise/master FLE/FLS) assortis d'une expérience avec un public étranger. » (Auger : 2010a : 21).

De ce fait, un certain nombre d'enseignants a pu - ou peut - se fier à ce qu'il pratiquait déjà et proposer aux EAM des enseignements calqués sur celui du FLM. Pourtant, les différents critères habituellement utilisés pour décrire ce que recouvre le FLM semblent très peu opératoires auprès d'un public d'EAM.

L'un de ces critères est communément qualifié de social car il a trait à l'environnement immédiat de l'enfant dans lequel il apprendrait sa langue maternelle à travers différents rapports sociaux d'échanges et, de façon privilégiée, avec sa mère. Ce critère social se fonde donc sur l'étymologie, c'est-à-dire, un mode de transmission par la mère. Cette approche est très relative et n'est pas universellement partagée, dans de nombreuses communautés linguistiques, la première langue acquise par l'enfant n'étant pas forcément celle de la mère, ni même transmise par la mère.

Souvent, au sein des familles d'EAM les critères chronologiques, de mode d'appropriation et de degré de compétence s'avèrent eux aussi très peu appropriés. Les pratiques plurilingues au sein de familles migrantes peuvent amener un parent à communiquer avec ses enfants en langue(s) première(s) et, un autre parent à échanger en langue du pays d'accueil, et ce, de façon complémentaire. Comment définir alors la langue de l'environnement parental dans ce type très fréquent de situation ? De même, nombre d'enfants grandissent en pratiquant de

façon concomitante plusieurs langues : laquelle est la première d'un point de vue chronologique, quelle langue primerait sur les/l'autre(s) ?

Enfin, certaines capacités et aptitudes linguistiques peuvent se fossiliser ou même s'oublier, c'est le cas pour de nombreux EAM : la langue première n'est alors pas la mieux maîtrisée malgré son antériorité d'acquisition.

On voit comme cette catégorie - FLM - est très peu pertinente. Pourtant, elle a beaucoup marqué l'enseignement des langues dans leur ensemble en France. Le critère d'antériorité d'acquisition/apprentissage a ainsi donné lieu à une numérotation chronologique des langues des locuteurs. On parle ainsi de L1 pour désigner la première langue d'un locuteur. Dans le système éducatif français, cette numérotation occupe plusieurs rôles car elle renvoie à la fois aux répertoires verbaux des élèves mais aussi, à la numérotation adoptée pour désigner l'apprentissage des LVE. Ainsi, la première LVE, couramment dénommée LV1, est en réalité une deuxième langue ou L2 pour tout jeune monolingue. Dans le cadre d'EAM plurilingue, la catégorie LV1 présente encore moins de sens.

Face aux insuffisances du FLM à rendre compte d'une réalité sociolinguistique beaucoup plus complexe, d'autres expressions ont vu le jour. Louise Dabène adopte notamment un point de vue opposé et se situe non plus aux niveaux des langues en tant qu'objets mais au niveau des locuteurs, pour parler non pas de FLM mais de parler vernaculaire (Dabène : 1994). Le/les parler(s) vernaculaire(s) représente(nt) les premiers contacts de l'enfant avec le langage. Elle distingue ce parler de la langue de référence afin de désigner la langue fil conducteur, celle qui constitue le départ de tout nouvel apprentissage. On entend donc par langue de référence, « la langue inculquée par l'école sous son aspect le plus normé » (Dabène : 1994 : 21). Cette terminologie proposée par Louise Dabène permet donc de rendre compte de la complexité de diverses situations sociolinguistiques comme, par exemple, lorsque le parler vernaculaire d'un enfant ne correspond pas à sa langue de référence comme c'est le cas dans de nombreux pays africains, anciennes colonies françaises. D'ailleurs, un enfant migrant peut tout à fait posséder plusieurs langues de référence au cours de son parcours migratoire. La catégorie LM ne permet pas ces distinctions.

La notion de langue de référence est particulièrement pertinente car elle est considérée comme une sorte de tremplin, la/les langue(s) sur laquelle/lesquelles s'appuie tout locuteur en processus d'appropriation d'une nouvelle langue. De la place qu'on accorde à/aux langue(s) de référence dépend grandement, par voie de conséquence, la façon dont on envisage les

rapports de rôles et de statuts des langues au sein de répertoires verbaux pluriels comme je le développerai plus loin dans mon travail.

Enfin, Louise Dabène (1994) propose l'expression langue d'appartenance qui relève de sentiments et d'enjeux symboliques. Cette appartenance détermine en partie l'identité et la cohésion d'une communauté linguistique donnée. Les critères d'antériorité d'acquisition, de mode d'appropriation ou de compétence ne rentrent pas, ou peu, en jeu. Ce qui motive les locuteurs à pratiquer cette langue relève d'enjeux symboliques en lien surtout avec la reconnaissance. Ainsi, de jeunes EAM peuvent développer un fort sentiment d'appartenance à la langue d'émigration quand bien même leurs compétences dans cette langue seraient très partielles. Après avoir envisagé la complexité de ce que peuvent recouvrir des dénominations telles FLM, parler vernaculaire et langue de référence, on ne peut que constater à quel point la nécessité a été grande de réfléchir autrement la définition de l'objet d'enseignement qu'est la langue de l'école.

Les premiers textes de référence pour l'accueil des EAM mentionnant explicitement le recours à un objet d'enseignement préconisaient le recours à une didactique du FLE. Cette catégorie a été initialement créée dans les années quarante dans l'optique de répandre l'enseignement de la langue française notamment au sein des colonies. Elle servait des besoins langagiers ne correspondant donc aucunement aux enjeux de pratiques quotidiens des EAM pour qui « le » français est à la fois un enseignement scolaire mais aussi un vecteur d'insertion social extra-scolaire. Cette catégorie a pourtant été privilégiée jusqu'en 2000.

Le terme étranger accolé à celui de langue est, comme je l'ai déjà mentionné, largement discutable. Le FLE implique une définition en creux des langues autres : sont étrangères les langues qui ne seraient pas considérées comme maternelles et/ou premières. On retrouve une fois encore une logique exclusive et des définitions par carence. Cette terminologie implique donc nécessairement une mise à distance des langues autres selon un certain nombre de critères. Il semble alors primordial de rappeler qu'une langue n'est jamais étrangère intrinsèquement et qu'un degré d'étrangeté est toujours très relatif. C'est pourquoi il est si peu aisé de définir ce que recouvrirait le FLE. A partir de quand le français est-il étranger ? Lorsqu'il n'est pas langue de référence ? Il existe pourtant de nombreux pays d'Afrique ou, bien que n'étant ni langue vernaculaire, ni langue de référence, le français est pourtant familier à de nombreux locuteurs. Une fois encore, la dénomination choisie pour désigner la langue enseignée aux EAM à l'école ne reflète que peu la diversité de nombreuses situations

sociolinguistiques. La notion de FLE a donc été complétée par celle de FLS afin de tenter de résoudre en partie ce problème.

Apparue dans les années 1970, et pour la première fois dans un dictionnaire de didactique en 1976, la naissance de cette notion a été lente et difficile. Originellement, le FLS a été longtemps considéré comme un sous-ensemble du FLE, lui-même sous-ensemble de la didactique du français dans son ensemble (Cuq : 1991). On trouve en effet très fréquemment le sigle FLE/S. Le FLS est né de la nécessité de distinguer le statut privilégié qu'occupait la langue française dans certains pays où elle n'était pas une langue étrangère comme les autres. Dans certains pays anciennement colonisés, en Afrique ou au Maghreb par exemple, la langue française, sans être LM ni parler vernaculaire, jouissait d'une reconnaissance particulière, notamment comme langue officielle et/ou de scolarisation. Ce qui différencie le FLS du FLE réside donc dans des critères d'ordre statutaire régis par des dimensions à la fois sociolinguistiques et géo-politiques. Si le FLS n'est ni totalement une langue étrangère ni pour autant une langue première, elle est par contre bien souvent langue de référence. C'est une langue généralement léguée en héritage par l'histoire et qui jouit d'un statut reconnu et souvent d'une reconnaissance officielle. Le FLS est alors pratiqué à grande échelle notamment par les élites intellectuelles mais aussi dans les médias, l'administration ou l'éducation. Dans certains pays où la langue française est considérée comme une langue officielle aux côtés d'autres langues, elle recouvre alors un aspect didactique fort car elle est souvent choisie comme langue de scolarisation. De nombreux élèves de langues premières autres se sont donc vus scolarisés en langue française qui, dans ce cas précis, est considérée comme FLS. Pour résumer, selon Henri Besse (1987) une langue seconde est une langue apprise ou acquise en second, elle répond donc à un critère chronologique, elle est langue de transmission de savoirs et pratiquée quotidiennement. Mais ce recours à la numérotation peut impliquer des confusions de statut :

« La construction de la définition est révélatrice (...). Une langue seconde est d'abord une langue étrangère, c'est-à-dire une langue non maternelle, et seules des conditions sociolinguistiques en justifient la catégorisation (...) Là où le bât blesse un peu dans cette assimilation de la langue seconde à la langue étrangère, c'est quand il est affirmé que souvent la scolarisation a commencé dans la langue maternelle et que l'apprentissage de la langue 2 vient ensuite. Or, ce n'est justement pas le cas la plupart du temps en langue seconde, et c'est bien là un point important de différence entre son apprentissage de celui de la langue étrangère (...) La quasi assimilation de la langue seconde à la langue étrangère n'est pas restée sans conséquences sur la conception de la notion. Nombreux sont les chercheurs ou les enseignants qui, encore en 2001, sont convaincus que « langue seconde » est synonyme de « deuxième langue », au

sens où ce serait la deuxième langue apprise dans l'ordre chronologique.»
(Verdelhan-Bourgade : 2002 : 10-11).

Ainsi, cette catégorie a été créée dans un contexte très particulier qui ne correspond qu'en partie à la situation sociolinguistique d'accueil des EAM à l'école française. La langue de l'école est aussi la langue dans laquelle les EAM évoluent en dehors de l'école en contexte homoglotte, le contexte sociolinguistique diffère donc largement de celui envisagé initialement lors de sa création.

En définitive, le FLM serait basé sur une acquisition par simples contacts avec l'environnement immédiat de l'enfant, alors que le FLE s'appuierait au contraire sur un apprentissage que l'on sous-entend guidé et captif, ce qui est le cas en système scolaire mais pas nécessairement dans d'autres environnements. La catégorie FLS, quant à elle, ouvre de nouvelles perspectives en construisant un pont entre deux pôles : celui du FLS comme langue de scolarisation et du FLS comme langue au statut privilégié d'un point de vue social voire juridique. Le FLS aurait donc à la fois un rôle de transmission et de communication. Quel rôle privilégier alors, selon quelles proportions ? Une confusion est possible entre ces deux pôles, la catégorie peut donc apparaître délicate à utiliser pour désigner la langue enseignée à l'école aux EAM. Quand la langue de l'école en tant que FLS relèverait-elle de la transmission et quand relèverait-elle de la communication ? Les enseignants se trouvent alors confrontés à la prise en compte de dimensions sociolinguistiques dépassant le cadre de la classe : sont-ils formés à envisager la langue enseignée à l'école comme faisant partie d'une dynamique d'intégration plus large ?

Pour la première fois en 1996, puis en 2000, est proposé un recours à une didactique du FLS dans des livrets d'accompagnement aux programmes d'enseignement. Ce choix terminologique pour désigner la langue enseignée aux EAM est celui en vigueur aujourd'hui. Cependant, très peu de pistes méthodologiques concrètes sont proposées dans l'optique d'une valorisation effective des langues premières en complément de la seconde. Ainsi, de nombreux auteurs (Dabène : 1994, Moore : 2006, Castellotti : 2009a par exemple) ont proposé de repenser ces catégories visiblement non efficaces. Leur utilisation, malgré leur caractère à la fois imprécis et inadaptés, a ainsi amené des générations d'enseignants à opérer des choix disparates et composites, piochant à la fois dans des outils inspirés de FLE, FLS voire de FLM. Une alternative a été proposée sous la dénomination du français langue de scolarisation (FLSco) mais, tout comme le FLM, FLE ou FLS, son contenu est polysémique et recouvre des réalités changeantes selon les auteurs. Je m'appuie pour ma part sur la position

adoptée par Michèle Verdelhan-Bourgade dans ses différents ouvrages (2002, 2007). Elle stipule que « le rôle scolaire et social de la langue interdit de ramener son apprentissage à celui d'une langue étrangère » (Verdelhan-Bourgade : 2002 : 33). Il m'apparaît en effet primordial d'envisager les langues en présence dans toute leur complexité.

6.4.2. Vers une didactique du FLsco ?

J'ai souligné combien il peut paraître inapproprié de privilégier des objets d'enseignement, et donc, par voie de conséquence, des choix didactiques et pédagogiques, ne permettant pas de rendre compte de la diversité des situations sociolinguistiques des migrants. Le statut accordé à la fois aux langues autres et à la langue d'enseignement ainsi que les rôles qui leur sont attribués sont à réfléchir de façon articulée. Si le FLS semble permettre de tisser des liens entre des enjeux de transmission de savoirs scolaires et des enjeux de pratiques sociales plus larges, la notion reste encore floue et trop souvent assimilée aux mêmes problématiques que celles du FLE.

Le public EAM présente la particularité d'évoluer en contexte homoglotte et ainsi, de vivre, de s'exprimer à la fois dans et hors l'école en langue du pays d'accueil. Leurs besoins dépassent donc la nécessité de maîtriser le français langue de l'école comme langue de transmission de connaissances scolaires uniquement. L'enseignement qui leurs est dispensé doit leur permettre à la fois de mener à bien leur scolarisation mais aussi de faciliter leur intégration sociale plus largement. Le choix de la variété de français dispensée sert alors de nombreux enjeux, notamment celui de constituer en même temps un objet d'apprentissage mais aussi d'être le vecteur principal de tous les autres enseignements proposés aux élèves. Le français de l'école est alors considéré comme un outil de médiation de toute une culture scolaire et éducative :

« A son arrivée en cours préparatoire, à six ans, l'enfant tchadien qui parle l'arabe ou le sara dans sa famille doit apprendre l'école en même temps que le français, et le français sert à apprendre l'école. » (Verdelhan-Bourgade : 2002 : 35).

La langue enseignée est à la fois objet mais aussi vecteur de médiation. Et cette médiation s'entend à divers niveaux : la langue française doit être conçue à la fois comme discipline, vecteur des autres enseignements mais aussi comme étant un élément primordial et moteur d'un processus d'intégration sociale et culturelle tant scolaire qu'extra-scolaire.

M. Verdelhan-Bourgade (2002) reconnaît trois rôles majeurs au FLSco :

- le français comme matière d'enseignement : cet enseignement fait l'objet d'un enseignement spécifique sous la forme de FLS ;
- le français comme vecteur des apprentissages fondamentaux et d'apprentissage d'autres disciplines ;
- le français comme langue d'insertion dans le système scolaire et dans une dynamique de réussite scolaire ;
- le français comme vecteur d'intégration sociale plus large en ce qu'il constitue la base de comportements scolaires mais, aussi sociaux.

Sur ce dernier point, l'auteure précise que:

« L'apprentissage de (...) comportements intellectuels et sociaux que permet la langue de scolarisation conditionne la réussite scolaire. Sont éjectés du système ceux qui échouent dans les uns ou dans les autres. Dans l'école française, de plus, réussite scolaire et sociale sont pensées comme liées, notamment parce que l'apprentissage des comportements scolaires est considéré comme la base de celui des comportements sociaux (...) » (Verdelhan-Bourgade : 2002 : 33).

La définition de la langue enseignée aux EAM recouvre donc en France, des enjeux de taille. Elle doit permettre à la fois une intégration citoyenne, scolaire tout en étant considérée comme la condition indispensable à tout parcours de réussite scolaire comme je le développerai prochainement.

Jusqu'à aujourd'hui, aucune catégorie ne me paraît pouvoir rendre compte de ces visées de façon complète et articulée. Le manque de clarté quant aux statuts mais aussi aux rôles à accorder aux langues en présence à l'école devrait être levé afin de permettre une meilleure formation des enseignants et un enseignement optimisé et plus adapté aux besoins et aux capacités et compétences des EAM. Ainsi, une meilleure connaissance des pratiques linguistiques et culturelles des EAM permettrait de lever certains voiles quant aux différents statuts et rôles des langues en contact à l'école. Le manque d'harmonisation des pratiques de classe mêlant, de façon plus ou moins heureuse, didactiques du FLM, du FLE et du FLS résulte, à n'en pas douter, de difficultés à percevoir les liens entre les différents rôles que jouent la langue de l'école à la fois dans et hors la classe pour les EAM et aussi, les interrelations existant entre cette dernière et les autres langues des jeunes plurilingues.

Je rappelle ici que le FLM et FLS ont longtemps été fusionnés à l'école, ce qui a eu pour conséquence l'emploi de méthodologies destinées initialement au FLE. Les instructions officielles de 1973 préconisaient par exemple l'utilisation de manuel de FLE tel *Bonjour Line* ou *Frère Jacques*. Il importe donc de former les enseignants à la création de matériel

pédagogique approprié aux situations sociolinguistiques diversifiées de leurs apprenants allophones et aussi et surtout, de mettre à leur disposition des outils transversaux permettant de viser des objectifs réfléchis et plus adéquats à leurs situations sociolinguistiques. Nombre d'enseignants se déclarent en effet assez démunis face à l'enseignement du français aux élèves peu ou pas francophones car pour beaucoup d'entre eux n'envisagent « le » français qu'à travers une catégorie générique à remettre en question. Ainsi, Gérard Vigner précise-t-il que :

« Le vocable français présente en effet cette difficulté de désigner des usages et statuts fort différents d'une même langue, et le fait qu'il y ait à une époque donnée des enseignements du français ou dispensés en français ne signifie nullement qu'il s'agit là du français pensé comme discipline scolaire, sens que nous donnons aujourd'hui à ce terme quand nous parlons de « programmes de français » ou de « professeur de français. » (Vigner : 2001 : 426).

De nombreux amalgames sont encore faits dans les esprits, les discours mais aussi les pratiques des enseignants entre « le » français en tant que catégorie générique mais aussi le français à enseigner aux migrants qui prendrait la forme d'une nébuleuse mêlant à des degrés divers FLM, FLE et FLS. Gérard Vigner, à l'initiative de la publication du livret d'accompagnement aux programmes en collège en 2001, a élaboré ce document dans l'optique d'harmoniser ces pratiques didactiques et pédagogiques et éviter ainsi les mélanges plus ou moins heureux de principes souvent peu appropriés. Je pense pour ma part que chaque catégorie comprend des éléments plus ou moins mobilisables et sont à envisager comme un *continuum*. Il m'apparaît que le FLsco se nourrit beaucoup de FLM, de FLE et de FLS et, même s'il représente une avancée certaine dans la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des EAM, il reste une catégorie à faire évoluer. En effet, le terme scolarisation me paraît particulièrement discutable et réducteur dans le sens où il pourrait renforcer chez certains enseignants la construction de représentations cantonnant le processus d'appropriation de la langue du pays d'accueil au seul cadre scolaire. Une piste serait peut-être de considérer toutes ces catégories comme perméables et interdépendantes. Michèle Verdhelan-Bourgade précise même que ce ne sont pas les catégories en elles-mêmes qui importerait mais plutôt ce que l'on en ferait :

« Il n'est peut-être pas très important en fait de déterminer si on a affaire à une situation vraiment FLS ou non : c'est une question d'appréciation de spécialiste (...). En revanche, la fonction de scolarisation de la langue apprise par les enfants venus de l'immigration, elle, est de l'ordre du constat, indiscutable. C'est peut-être bien là ce qui fait la difficulté de l'enseignement (et de l'apprentissage) : faire apprendre une langue non maternelle n'est pas en soi un problème tant qu'on reste dans la perspective d'une langue étrangère : on

enseigne bien l'anglais, l'espagnol, l'allemand ou le russe ! C'est le fait que cet enseignement, complexe parce qu'il vise à la fois la langue, l'école, le savoir, la société, doit se faire vite, car à travers lui vont se construire tous les autres apprentissages scientifiques, les comportements intellectuels et sociaux. L'enjeu est énorme, et l'on ne trouve pourtant ni matériel adapté ni formation préalable des enseignants. » (Verdelhan-Bourgade : 2002 : 49).

Le plus important ne réside pas dans la terminologie mais dans le choix des outils et contenus utilisés par les enseignants : ont-ils connaissance des différents rôles que peuvent jouer les langues autres dans leur classe, à la fois dans l'objectif de construire des compétences plurilingues mais aussi à travers leur(s) rôle(s) de langue de référence au sein du processus d'enseignement/apprentissage de la langue de l'école ? L'enjeu de formation des enseignants est fondamental afin de pouvoir faire évoluer les représentations quant aux statuts attribués aux langues autres. Pour ce faire des outils, trop peu diffusés d'un point de vue institutionnel, existent déjà tel le dispositif *Comparons nos Langues* (Auger : 2005); leur utilité est pourtant indéniable.

Au vu de toutes ces observations, il ressort une difficulté certaine à définir la diversité linguistique à l'école. Les flous terminologiques constatés tant au niveau de la désignation des langues des EAM que de la langue enseignée à l'école m'amène à me poser une nouvelle question. Tout comme j'ai interrogé les statuts que peuvent recouvrir les langues en présence à l'école je ne peux à présent que m'interroger sur la notion de plurilinguisme de plus en plus présente, comme je l'ai déjà mentionné, dans un certain nombre de textes de références instituant les lignes directrices des programmes et des dispositifs prenant place dans le système éducatif français.

Comment est envisagée la diversité linguistique dans les différents textes de cadrage ? Sur quels textes de référence les professionnels de l'accueil social et éducatif des EAM peuvent-ils s'appuyer pour se construire une appropriation de cette notion ?

6.5. La promotion de la diversité : une multitude d'appropriations, des enjeux déterminants

La diversité à l'école française est constamment envisagée à travers un rapport de tension entre des idéaux républicains pétris d'unité et d'universalité et, une volonté d'unir dans la

diversité. Jacqueline Billiez illustre parfaitement ce qu'elle nomme « une contradiction » dans « le domaine de la politique linguistique française » :

« comment son système scolaire, utilisé traditionnellement comme instrument privilégié d'unification et de domination linguistiques, peut-il faire avancer la société vers le plurilinguisme dont la nécessité est de plus en plus affirmée dans les discours actuels sur la construction de l'Europe ? » (Billiez : 2000 : 21).

A divers niveaux, surtout national et européen, la promotion de la diversité par le biais de la formation en masse d'élèves plurilingues, sonne presque comme une injonction. Cet engouement pour l'acquisition/apprentissage des langues prend place dans un contexte qui en détermine en grande partie la nature. Ainsi, en France, ont été prises des mesures comme la loi d'orientation de 1975 à la base de la création du collège unique, la création en 1985 du baccalauréat professionnel qui élargit ainsi le diplôme du baccalauréat à un plus grand nombre de filières, l'ambition d'amener 80% des jeunes au niveau du baccalauréat entrepris la même année et enfin, en 2005, la démocratisation de l'enseignement en faveur d'une égalité de droits et des chances auprès des élèves handicapés devenant priorité nationale. Ces mesures ont permis une démocratisation de l'enseignement et, donc, un accroissement constant du nombre d'élèves mais aussi de la diversité de ces publics d'apprenants. En outre, l'augmentation des flux migratoires a impliqué l'accueil de nombreux enfants allophones à l'école française.

Dans le contexte du système éducatif, cette diversité grandissante est rendue particulièrement visible d'un point de vue linguistique. La très forte association entre connaissances scolaires et connaissances de la langue de l'école entraîne en effet une différenciation par la langue. Ainsi, la lutte contre l'hétérogénéité des niveaux des élèves est souvent évoquée dans les médias et elle est très fréquemment illustrée par le constat que nombre de jeunes élèves français entrent au collège sans savoir lire ni écrire correctement, autrement dit, les maux dont souffriraient le système scolaire s'expliqueraient en grande partie par des problèmes de langue. Les institutions officielles, mais aussi les recherches dans le domaine de la didactique des langues et de la sociolinguistique, sont donc amenées à considérer cette question de l'hétérogénéité qui est souvent associée à la notion de plurilinguisme.

Se pose la question de la perception et de la gestion du plurilinguisme au sein de l'école et plus précisément au sein des dispositifs d'accueil des EAM. Quelle terminologie et, plus largement, quelle visibilité de cette diversité rencontre-t-on à l'école ? Quelles images et représentations des statuts et des rôles des langues en présence sont construites ? Comme je l'ai déjà évoqué préalablement, la France s'est construite autour d'une idéologie

d'indivisibilité. Plus concrètement, cela se traduit de façon consécutive au sein de ses institutions par une forte tradition d'unité, dont la cohésion est assurée en partie par un monolinguisme d'état. Pourtant, il semblerait selon Véronique Castellotti (2006) que les normes évoluent, au moins du point de vue des discours, et que l'on considère que :

« l'appropriation d'une nouvelle langue participe aujourd'hui d'un contexte où le plurilinguisme est, sinon la norme, du moins la généralité » et qu'ainsi « le plurilinguisme devient une valeur positive, qu'il est politiquement et idéologiquement correct de défendre. » (Castellotti : 2006 : 319-320).

J'ai déjà constaté à quel point étaient nombreuses les récurrences de ce type de discours unanimement positifs qui prônent le plurilinguisme. On peut alors se demander si, dans les faits, cet apparent désir de promotion se manifeste à travers des actions concrètes en faveur d'une prise en compte de la diversité. Dans le cadre de la scolarisation des EAM, les principales prescriptions en direction des professionnels émanent très majoritairement de l'Education nationale et, de certains travaux du Conseil de l'Europe. Il est donc révélateur d'analyser les termes associés au plurilinguisme pour pouvoir, dans un second temps, mettre en regard la façon dont se l'approprient les principaux acteurs (cf. partie III).

6.5.1. Un ou des plurilinguisme(s) ?

S'intéresser à la diversité linguistique et culturelle à l'école, c'est se confronter à la pluralité des langues en présence mais aussi à la pluralité polysémique des termes clefs l'appréhendant. Au sens premier comme au sens figuré, il s'agit bel et bien de pluralité linguistique. En effet, les acceptions de différents termes, leur substitution parfois les uns aux autres, leur caractère plus ou moins galvaudés poussent irrévérablement vers une tentative d'éclaircissement terminologique. Comment dit-on les autres langues à l'école et plus particulièrement la diversité de ces autres langues ?

Dans ses dernières publications, le Conseil de l'Europe évoque très fréquemment les mutations d'ordre sociologique et économique à l'échelle européenne. La vie future des jeunes citoyens de la communauté sera faite de mobilité sociale et géographique au sein des états membres et donc, de gestion de contacts de langues toujours plus nombreux. Ainsi, le conseil a édité en 2007 un guide²⁸ ou l'expression claire et appuyée d'un fort désir

²⁸CONSEIL DE L'EUROPE (2007) : *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

d'éducation au plurilinguisme y est largement explicitée tout comme son objectif majeur, celui d'« arriver à faire comprendre à l'opinion publique le besoin de plurilinguisme » (2007 : 14). Cette prise en compte dans les discours officiels du constat de la nécessité d'une formation au plurilinguisme s'est montrée de façon visible dans une proposition de l'ancien président de la République française, Nicolas Sarkozy, d'un plan d'urgence pour l'enseignement des langues vivantes étrangères au lycée²⁹. Au niveau européen comme au niveau national, il semble effectivement avéré que le plurilinguisme soit à promouvoir :

« notre école doit offrir à tous ses élèves la possibilité réelle de tirer bénéfice de leurs atouts, fruits d'un héritage familial autant que de leur parcours personnel la France a et aura de plus en plus besoin d'habitants, jeunes en particulier, aux compétences linguistiques affirmées dans des langues diversifiées. Développer ces connaissances répond également à des nécessités économiques ; c'est aussi le gage d'une meilleure compréhension entre les pays, d'échanges culturels et de mobilité des personnes. » (Lang : 2002a : 14).

On voit apparaître plusieurs interprétations et appropriations de ce terme plurilinguisme. Après une évolution terminologique, le Conseil de l'Europe prône le développement d'une compétence plurilingue définie comme suit :

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser. » (2001 : 129).

Il s'agit d'un processus complexe et composite, prenant en compte à des degrés divers les différentes composantes des répertoires pluriels. La Direction de l'Enseignement scolaire et, plus largement, le ministère de l'Education nationale, quant à eux, instituent clairement une prédominance de la langue française dans la construction d'un plurilinguisme qui reste encore à définir. Bien que soit explicitement exprimé la nécessité de valoriser le plurilinguisme de façon unanime, j'ai déjà montré qu'implicitement cette notion s'envisage dans la dualité. Il apparaît en filigrane que le plurilinguisme privilégié est avant tout composé de langues majoritairement européennes aux statuts sociolinguistiques valorisés (statut de langue

²⁹ « Tous nos lycéens doivent devenir au moins bilingues et, pour certains, trilingues. J'annonce aujourd'hui le lancement d'un plan d'urgence pour les langues vivantes étrangères au lycée », a déclaré le président de la République », www.lepoint.fr du 13 octobre 2009, consulté le 13 avril 2010.

officielle). Les changements sociologiques et les échanges culturels et économiques évoqués comme motif de sa valorisation amènent à la mobilisation d'une certaine forme de plurilinguisme composé avant tout des langues des pays voisins et partenaires, d'un point de vue institutionnel, politique et économique. Les plurilinguismes composés d'autres langues, dont celles de la migration, ne représentent pas les mêmes enjeux et s'ils peuvent être partiellement reconnus ne sont jamais valorisés dans les mêmes proportions. Si, au travers de cette conception limitée du plurilinguisme, l'accent est mis, de manière attendue, sur les langues européennes et sur la maîtrise de la langue de l'école, je m'interroge cependant sur la minorisation excessive de la place accordée aux autres langues. En effet, au sein d'un répertoire pluriel, bien que les compétences soient composites, elles remplissent toutes un rôle primordial d'éléments constitutifs de ce dernier. On voit pourtant toujours se profiler, dans les textes de référence émanant de l'état français, la question du degré de maîtrise des langues, plutôt que la conception d'une compétence intégrée. Le problème, selon moi, ne réside donc pas tant dans le fait que le français soit considéré comme majoritaire et prioritaire dans les répertoires plurilingues des locuteurs mais plutôt que cette particularité implique une dévalorisation, voire une stigmatisation, des autres langues trop peu reconnues et prises en compte.

6.5.2. Des enjeux institutionnels déterminants

Je m'interroge sur le fait que le plurilinguisme soit vraiment encouragé à l'école et dans la société française : ne s'agirait-il pas plutôt d'une intégration et même d'une assimilation linguistique progressive faisant du plurilinguisme une étape dans la construction d'un répertoire verbal ou le français primerait, voire ferait disparaître les autres langues ? On pourrait même, dans une certaine mesure, évoquer un plurilinguisme transitionnel voué à une disparition certaine. Fabienne Leconte souligne à ce sujet que :

« Dans la lignée d'un idéal monolingue, le bilinguisme des populations migrantes a d'abord été perçu comme un état transitoire entre le monolingue – supposé – de la première génération d'immigrants, dans la langue d'origine, et le monolingue attendu à la troisième génération, cette fois dans la langue du pays d'accueil. » (Leconte : 2001 : 77).

En outre, se pose la question du plurilinguisme encouragé : quelle diversité prendrait-il en compte ?

Le caractère assimilationniste et unificateur d'un point de vue linguistique du système éducatif français a largement été mis en avant dans de nombreux travaux (Klinkenberg : 2001 rééd. 2003 ; Puren : 2004 ; Schnapper : 2007). Il est avéré que la visée reste encore et toujours de faire de la langue de l'école la langue « de communication scolaire et extrascolaire » (DESCO : 2000) malgré de nombreux effets d'annonce relatifs au bien fondé de la diversité des pratiques linguistiques et culturelles à l'école.

On retrouve d'ailleurs cette visée unificatrice et homogénéisante de l'apprentissage de la langue du pays d'accueil dans de nombreux textes émanant des grandes institutions régissant la vie sociale de la République Française. Au sein de cette société, la diversité doit nécessairement s'articuler avec des principes d'universalisme et d'égalitarisme. Les manifestations visibles de diversité, ou plutôt d'hétérogénéité, pouvant être considérés comme à risque, on a pu ainsi observer l'invocation de critères de diversité ou d'hétérogénéité linguistique comme facteurs d'échec. Gilles De Robien, par exemple, alors ministre de l'Education nationale, dans son *Plan de relance de l'éducation prioritaire* (2006) a souhaité la mise en place de réseaux Ambition Réussite, à destination d'enfants en difficultés scolaires et sociales. Certains critères ont été retenus pour faire entrer les établissements dans ces réseaux, dont « la part des enfants dont les parents sont non-francophones ». Cette mise en lien entre diversité linguistique et difficultés scolaires et sociales n'est pas nouvelle. Dès 2004, Jacques-Alain Benisti rédigeait un pré-rapport³⁰ sur la prévention de la délinquance dans lequel il établissait un lien de causalité entre bilinguisme, échec scolaire et délinquance.

Jacques Berque le soulignait dès 1985 en stipulant à propos des dispositifs d'accueil des EAM que « C'est plutôt en termes de problèmes (au sens d'«obstacles », mais non de problématique »), qu'a été abordé ce domaine ». (Berque : 1985 : 9).

Ce filtre négatif, même s'il n'est véhiculé de façon explicite que par de ponctuels discours politiques, est par ailleurs implicitement très présent dans la *quasi* totalité des textes d'encadrement de l'accueil des EAM. S'appuyant sur ces directives, les professionnels du champ socio-éducatif construisent donc souvent, par voie de conséquence, un certain nombre de représentations plus ou moins conscientes et plus ou moins assumées associant les EAM à

³⁰BENISTI, J-A. (2004) : *Rapport préliminaire de la commission Prévention du groupe d'études sur la sécurité intérieure. Sur la prévention de la délinquance*, Assemblée Nationale, XIIe législature.

des élèves en difficultés et les pratiques en langues autres comme des pratiques à risque.

Claire Schiff a par exemple constaté que :

« Les grands adolescents primo-migrants sont souvent perçus comme non « scolarisables », du fait de leurs caractéristiques propres qui les rendraient inadaptés aux exigences de l'institution scolaire. À partir d'un certain âge, la méconnaissance du français est considérée comme un obstacle quasi insurmontable, qui se confond bien souvent, dans l'esprit des personnes chargées d'accueillir les primo-arrivants, avec des facteurs tels que le manque de volonté, l'absence de connaissances scolaires et de capacité d'adaptation ; tant de lacunes que l'institution n'a pas pour vocation de combler. » (Schiff : 2004 : 80).

Un regard très peu valorisant peut être porté sur la diversité qui est alors envisagée comme différence. Et la différence a toujours été considérée comme l'un des plus grands ennemis de la République comme le rappelle B. Stasi :

« Notre philosophie politique était fondée sur la défense de l'unité du corps social. Ce souci d'uniformité l'emportait sur toute expression de la différence perçue comme menaçante. Aujourd'hui la diversité est parfois présentée sous un jour positif : le respect de droits culturels est revendiqué par certains qui les considèrent comme un aspect essentiel de leur identité. (...) Nier la force du sentiment communautaire serait vain. Mais l'exacerbation de l'identité culturelle ne saurait s'ériger en fanatisme de la différence, porteuse d'oppression et d'exclusion. Chacun doit pouvoir, dans une société laïque, prendre de la distance par rapport à la tradition. Il n'y a là aucun reniement de soi mais un mouvement individuel de liberté permettant de se définir par rapport à ses références culturelles ou spirituelles sans y être assujéti. » (Stasi : 2003 : 17).

Il est surprenant de noter l'emploi d'un temps passé en début de citation, alors que les constats semblent être, au moins en partie, confortés en fin de citation. Il est concédé que la diversité peut « parfois être présentée sous un jour positif » et que le parti pris de la considérer comme « menaçante » s'énonce à l'imparfait. Pourtant, elle reste encore et toujours associée à des dérives de « fanatisme » et « d'assujettissement ». On peut donc se demander si, au-delà de quelques discours parfois positifs, la France souhaite vraiment encourager le développement de la promotion de la diversité sous la forme d'une valorisation concrète de compétences plurilingues. La question se pose d'autant plus que la majorité des langues autres se trouvent de plus en plus minorées au sein de l'école.

Ainsi, l'adoption de mesures effectives d'un point de vue institutionnel est très timide. Concernant l'inclusion des langues de la migration dans le dispositif d'enseignement des LVE comme alternative aux ELCO, on ne peut que prédire une très forte concurrence entre les LVE enseignées traditionnellement – des langues majoritairement européennes – et les

langues de la migration aux statuts si peu valorisés, voire niées. Dans les textes de cadrage relatifs à la gestion de la diversité à l'école française, on trouve des points de tension forts entre désir de promotion et manque de prises de mesures effectives pour valoriser les pratiques plurielles. On observe aussi des discours assez paradoxaux qui, d'un côté, vantent les mérites d'un plurilinguisme toujours plus précoce ainsi que la nécessité d'une diversification des langues à l'école et, d'un autre côté, la prise de décision de supprimer la reconnaissance de certaines d'entre elles et l'absence d'attribution d'une visibilité institutionnelle suffisante pour jouir d'un statut équivalant à celui des autres langues déjà enseignées.

Ces constats semblent pouvoir s'expliquer en partie par ce que Louise Dabène nomme une « idéologie assimilatrice ». J'ai déjà ébauché l'existence d'un rapprochement entre pratiques plurilingues et pratiques à risque au sein de l'école française. Louise Dabène abonde en ce sens et établit que cette idéologie assimilatrice :

« prolonge – en direction des populations migrantes, celle qui marqua l'époque précédente en direction des langues régionales. Sa justification fondamentale est celle de la promotion sociale : il importe de doter les enfants issus de milieux défavorisés des meilleurs outils et notamment d'une parfaite maîtrise de la langue dominante ; le parler maternel des enfants est, dans ce cas, volontairement ignoré. » (Dabène : 1990 : 7).

Si la prégnance de la connaissance de la langue de l'école est indéniablement un objectif absolu, cela résulte notamment des rapports établis entre maîtrise de la langue de l'école et réussite scolaire. Pour résumer, réussir à l'école c'est maîtriser le vecteur principal de toute discipline scolaire : la langue de l'école ; toutes les compétences valorisées et valorisables sont donc d'ordre linguistique avant tout et demeurent exclusives. Ainsi, l'articulation entre langue(s) et réussite a toujours été présente dans les débats autour de l'école et de son efficacité/inefficacité. Ces liens ont d'ailleurs été largement remis au centre de la vie publique et médiatique française ces dernières années. L'évolution des dernières décisions en termes de politique linguistique et éducative abondent de termes nourrissant le champ lexical de la réussite. Mais de quelle réussite parlons-nous ? Que recouvre ce terme et quels liens entretient-il avec la notion de diversité au sein des dispositifs socio-éducatifs fréquentés par les EAM ?

Chapitre 7. Des politiques éducatives en mouvement

Les institutions de l'état français reconnaissent, prennent en charge ou contournent l'idée d'une reconnaissance de la diversité culturelle et linguistique à travers les initiatives qu'elles mettent en place (dispositifs scolaire et péri-scolaires d'enseignement des langues et/ou d'aide aux devoirs). En me penchant sur les dispositifs éducatifs et socio-éducatifs accueillant le public EAM et sa famille, je souhaite interroger la façon dont pourrait être envisagée, ou non, la réussite dans la diversité, en me centrant plus particulièrement sur la place qui serait accordée à cette dernière dans la définition de ces nombreuses initiatives. Tout comme j'ai étudié préalablement la façon dont les institutions de la République percevaient et géraient, ou non, la notion de diversité et de plurilinguisme à travers la lecture d'un certain nombre de textes de cadrage, je souhaite à présent me concentrer sur la notion de réussite à travers des éléments de définition mais aussi, analyser les liens qu'elle pourrait entretenir avec la question de la diversité linguistique en France. Je commencerai donc par une brève réflexion sur la définition même du terme dans les ouvrages encyclopédiques, puis j'étudierai ces occurrences dans les textes et discours de référence.

7.1. Réussite(s) : singulier ou pluriel ? Des processus de réussites

N'ayant trouvé que très peu d'éléments définitoires face à l'entrée « réussite » dans les dictionnaires, je me suis concentrée, par la force des choses, sur le terme réussir. Ce verbe proviendrait de l'italien *riuscire* : ressortir et du latin *exire* : aller. Il évoquerait donc une certaine idée d'un mouvement vers l'avant, d'un processus évolutif :

« v.i. (ital. *riuscire*, ressortir) 1. Avoir un résultat heureux, se terminer par un succès. Le lancement de la fusée a réussi. 2. Obtenir un succès ; réaliser ses ambitions. Elle a réussi dans la chimie. 3. Se développer favorablement ; s'acclimater. La vigne réussit dans cette région. v.t. ind (à). 1. Obtenir un succès ; parvenir à. J'ai réussi à lui parler. 2. Etre bénéfique à qqn. L'air de la mer lui réussit. v.t. Faire avec succès. Réussir un portrait, un plat. » (Le Petit Larousse illustré 2008 : 2007 : 887).

Les dictionnaires non thématiques, dans leur très grande majorité, ont la particularité d'envisager le verbe réussir à travers ses constructions verbales.

J'ai ainsi pu noter trois constructions majeures:

- réussir comme verbe intransitif : réussir dans le sens d'atteindre un résultat heureux, se terminer avec succès, réaliser ses ambitions ;
- réussir comme verbe transitif dans le sens d'obtenir un succès dans une action, une entreprise ;
- réussir à, comme verbe transitif indirect dans le sens d'obtenir un succès ; parvenir à une fin heureuse.

De ces premières observations se dégagent deux conceptions différentes de la réussite :

- Réussir comme résultat en tant qu'aboutissement, avec de nombreux renvois au succès, voire à la gloire. Cette définition est alors illustrée par des formules telles : une belle réussite professionnelle, une éclatante réussite sportive etc. L'objectif à atteindre serait donc l'excellence ou la perfection du résultat fini ;
- Réussir comme processus visant à atteindre un objectif que l'on se serait fixé. La différence primordiale ici semble résider dans le fait que l'objectif à atteindre peut ne pas être excellent ou parfait. Réussir renvoie alors à des termes comme atteindre, parvenir et renvoie par exemple à des exemples tels : « il a réussi à vaincre sa peur », « il a réussi à atteindre son rêve » etc.

La différence majeure ici semble résider dans le fait que l'objectif à atteindre peut ne pas être excellent ou parfait et renverrait à l'idée de processus en construction, de cheminement et il est bien souvent construit comme verbe transitif indirect comme dans les exemples cités précédemment.

Pour appréhender non pas le verbe réussir mais le terme réussite, il m'a fallu chercher dans des encyclopédies et dictionnaires thématiques en sciences sociales. J'ai procédé à une recherche par association car il est apparu que le terme réussite est un terme dont on aborde la définition par association à d'autres termes clefs. Ainsi, très souvent, la réussite est associée à des adjectifs ou des noms tels que réussite professionnelle surtout, réussite sociale, réussite scolaire. Le verbe réussir, quant à lui, est très largement associé à une réussite sociale, ce qui paraît somme toute assez attendu dans des ouvrages de référence en sciences humaines.

On trouve ainsi dans un Dictionnaire de Sociologie (Boudon, Besnard, Cherkaoui et Lécuyer : 1999 : 2001) l'entrée suivante :

« Réussite sociale. La réussite, définie par des critères objectifs (position hiérarchique, richesse, pouvoir ou notoriété) est-elle promise également à tous, conformément à l'idéal démocratique ? » Réflexions autour d'hommes illustres
« Statistique, la méthode consiste à recueillir toutes précisions sur les origines géographiques, familiales et professionnelles de toutes les personnes figurant dans des dictionnaires biographiques », « L'accès à la réussite n'est donc pas entièrement fermé, en particulier aux classe intermédiaires, mais l'inégalité n'en est pas moins flagrante. »

On constate ici que réussir, et donc, par extension, la réussite, est définie « par des critères objectifs de position hiérarchique, richesse, pouvoir ou notoriété » etc.

Les « facteurs sociaux de réussite » se répartiraient, selon les deux exemples ci-dessous, entre : « Facteurs démographiques », « Origines familiales élevées », « Haut niveau d'instruction », « Hérité professionnelle » :

« Réussite sociale, de l'italien *riuscita* « issue », d'où « bonne issue, succès ». voir : CLASSE SOCIALE, MOBILITE, ROLE, STATUT, STRATIFICATION SOCIALE. Expérience individuelle de réalisation d'objectifs statutaires socialement valorisés. On ne peut parler de réussite sociale que lorsqu'un individu (plus rarement un groupe) a connu une mobilité sociale ascendante, d'amplitude suffisante pour que la position statutaire atteinte puisse être considérée comme sans commune mesure avec celle occupée au départ. En outre, il s'attache généralement à cette expression une idée de volonté délibérée et d'effort personnel particulièrement important. », « La réussite sociale s'apprécie donc moins dans l'absolu (comme accès aux catégories sociales supérieures, voire aux élites) que par rapport à la hiérarchie de l'enviable propre à un segment donné de la stratification sociale (...) » (Akoun et Ansart, Dictionnaire de Sociologie : 1999 : 454).

D'après cette citation, on constate que la réussite est avant tout perçue comme sociale et synonyme de succès tendant vers l'excellence. Elle recouvrirait un processus déterministe qui postulerait qu'il n'y ait point d'issue heureuse ou de projet de réussite pour qui ne réunirait pas un certain nombre de critères définissant des origines adéquates. Ces éléments définitoires tranchent radicalement avec ceux proposés par les dictionnaires généralistes. Ils imputent en effet aux origines sociales des individus un rôle particulièrement prépondérant que je n'ai pas retrouvé dans les dictionnaires usuels. Que recouvre alors la réussite : s'agirait-il de viser un but que l'on se serait fixé ? On considérerait alors que réussir signifierait avoir validé des efforts fournis dans une optique de processus de changement motivé et personnel. Ou alors, s'agirait-il de l'atteinte du but communément envisagé comme synonyme de succès dans un

contexte social donné, d'ascension, de résultat heureux ? On considérerait alors les efforts en lien avec une idée de mobilité ascendante.

S'agit-il alors de *réussir* dans le but d'atteindre son propre but ou bien de *réussir à* dans le sens d'atteindre un but comme préconstruit, une sorte de trajectoire ascendante déjà prédéfinie et reconnue socialement ? Est-ce qu'il s'agirait plutôt de sanctionner un processus ou un résultat ?

Cet enjeu de réussite, dans toute sa complexité, se trouve au cœur de la majorité des dispositifs scolaires et péri-scolaires mis en place cette dernière décennie par le ministère de l'Éducation nationale en France. Je m'interroge donc sur la façon dont cette notion est envisagée dans les différents textes de cadrage mettant en place les initiatives visant explicitement la réussite. Comment est-elle définie ? Que recouvre-t-elle ? Se positionne-t-elle plus du côté de la dynamique du processus de réussite ou, d'une visée plus figée de réussite sociale idéalisée à atteindre ?

La publication d'un rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École présidé par Claude Thélot en 2004 préconise non pas une réussite des élèves mais de « Faire réussir tous les élèves ». Ce rapport est le fruit d'un travail initié sur la demande du premier ministre de l'époque, qui souhaitait ouvrir un débat sur l'avenir de l'école afin de déterminer les grandes lignes directrices d'évolution du système éducatif pour la décennie à venir. Est ressorti de ce débat, toujours à l'ordre du jour, que l'école, face à de forts constats d'échec et de disparités grandissantes, doit développer une nouvelle ambition : celle de « faire réussir tous les élèves ». C. Thélot précise la nature de cette ambition:

« Quel sens donner à cette grande ambition? Elle se concrétise dans les exigences suivantes : éduquer, instruire, intégrer et promouvoir. L'École doit rendre l'acte pédagogique possible et apprendre à vivre ensemble dans notre société démocratique et républicaine. Elle doit à la fois assurer l'acquisition par tous les élèves d'un socle commun des connaissances, compétences et règles de comportements indispensables et s'adapter à leur diversité. Il faut qu'elle soit juste, qu'elle tende vers l'égalité des chances et la pluralité des excellences. » (Thélot : 2004 : I).

On retrouve dans cette citation, une fois encore, la prégnance des valeurs républicaines instituées et véhiculées par l'institution qu'est l'école, ainsi que le désir explicité de promouvoir la diversité. On observe par ailleurs une association entre réussite et égalité des chances ainsi que l'association des termes ambition et excellence.

Ces associations multiples de termes fortement significatifs rendent ce discours *a priori* assez peu aisé à appréhender. En effet, qu'associer alors à la réussite ? La nécessité de « permettre à

chacun de trouver sa voie de réussite par des enseignements complémentaires choisis » (Thélot : 2004 : 50) ou celle de « s'assurer que chaque élève maîtrise le socle commun des indispensables (...) » (Thélot : 2004 : 50) ? S'agit-il pour l'avenir de l'école de réussir à favoriser l'entrée des élèves dans des processus de réussite situés et individualisés ou bien, d'amener à la maîtrise d'objectifs communs ? Ces deux types d'objectifs ne pourraient-ils pas être visés de façon complémentaire ? En outre, l'association de termes tels que chance et égalité n'allant pas de soi, je me propose de questionner la façon dont ils peuvent être articulés.

7.2. Réduire l'hétérogénéité pour augmenter l'égalité des chances ?

L'école a mis en place, ces dernières années de nombreux dispositifs aux titres très évocateurs déclinant le champ lexical de la réussite : les dispositifs de Réussite Educative, les Lycées Ambition Excellence, les Réseaux Ambition Réussite, les Programmes Personnalisés de Réussite Educative etc. Ces initiatives présentent la particularité de tenter de répondre à une nécessaire évolution du système éducatif.

L'école française s'appuie sur des principes forts, notamment celui d'un accès juste et égalitaire pour tous à l'instruction. L'alinéa 13 du préambule de la Constitution française de 1946 stipule en effet que « La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. » L'état a donc pour devoir d'organiser un enseignement public gratuit et laïc. Une interprétation possible et très commune de la laïcité l'associe à la notion de neutralité. Ainsi, bien souvent la plus grande neutralité est recherchée quant à la prise en compte de caractéristiques des élèves dans un souci d'égalité de traitement de chaque individu. Comme le précise l'article L111-1 du code de l'éducation, l'éducation est considérée comme une priorité nationale et contribue à l'égalité des chances. C'est à l'institution scolaire que revient le rôle de garantir à chaque élève, sans distinction, des apprentissages communs et la maîtrise de la langue nationale permettant de garantir à tous une égalité de chance face à la réussite scolaire.

Or, ce sont ces fondements qui sont mis à l'épreuve, notamment par le rapport Thélot, et, c'est l'efficacité même de l'école qui est questionnée. L'opinion publique, les professionnels du champ socio-éducatif, les chercheurs en sciences humaines mais aussi dans les champs économique et social ainsi que les décisionnaires politiques s'interrogent : l'école est-elle

juste ? Permet-elle à tous les élèves de réussir ? Quel rôle jouerait-elle dans le phénomène de grande hétérogénéité de ses élèves face à la réussite et/ou l'échec ? Participerait-elle à la reproduction d'inégalités sociales en inégalités scolaires ? De ces interrogations est née une réflexion quant à la nécessaire redéfinition des missions du système éducatif et à la prise en compte des effets pervers induits par son propre fonctionnement.

7.2.1. Le principe de justice méritocratique : une remise en question nécessaire

L'école est basée sur une logique d'égalité méritocratique. François Dubet (2004) considère que cette logique est « la figure cardinale de la justice scolaire ». Le système scolaire français « a toujours affirmé l'égalité de principe de tous les élèves et la justice d'une sélection des meilleurs par le mérite. » (Dubet et Duru-Bellat : 2000 : 40). En d'autres termes, l'école française s'est toujours donnée pour mission de garantir à chaque élève une même égalité de chance sans distinction aucune, la réussite des élèves dépendant donc très majoritairement de leur propre mérite. Ce mode de fonctionnement a été maintenu jusqu'aux actions de démocratisation massive de l'enseignement et, notamment, la création du collège unique par la loi Haby du 12 juillet 1975. Contrairement à l'organisation antérieure du système éducatif, le collège unique, comme son nom le sous-entend, met fin à des parcours de formation très différenciés. Avant le collège unique, les choix d'orientation étaient fortement influencés par l'offre scolaire très inégale d'un point de vue territorial mais aussi par des clivages sociaux réservant implicitement l'enseignement secondaire aux classes aisées et citadines et cantonnant les classes moyennes et défavorisées, qu'elles soient citadines ou plus encore rurales, à l'enseignement primaire.

Cette initiative repose donc sur un désir d'ouverture de l'offre scolaire à un plus grand nombre et s'appuie sur une grande croyance en la justice scolaire. Pourtant, égaliser l'offre scolaire et garantir un accès plus large et systématique à tous les élèves s'est avéré ne pas aller de pair avec une égalisation des parcours de réussite des élèves. Le bien-fondé du principe d'égalité méritocratique a été très largement critiqué, François Dubet précise que :

« Elle désigne le modèle de justice permettant à chacun de concourir dans une même compétition sans que les inégalités de la fortune et de la naissance ne déterminent directement ses chances de succès et d'accès à des qualifications scolaires relativement rares. En hiérarchisant les élèves en fonction de leur seul mérite, l'égalité des chances est censée évacuer les inégalités sociales,

sexuelles ethniques et autres, qui caractérisent tous les individus. » (Dubet : 2004 : 6-7).

Cette démocratisation a été synonyme de massification et a entraîné comme effet secondaire une certaine conception de l'école comme une « école marché ». En effet, la logique est simple, si plus d'élèves accèdent à la réussite scolaire sous la forme d'obtention de qualifications, alors, le crédit accordé à ces qualifications très présentes sur le marché de l'emploi se retrouve dévalué de par un trop grand nombre. Elles ne permettent plus de différencier le trop plein de candidats.

Le système de démocratisation massive de l'enseignement a certes eu pour conséquence positive de donner un accès plus égalitaire à des cycles d'enseignement secondaire aux élèves français dans leur ensemble, mais cela n'a pas impliqué pour autant une égalité de chance pour tous face à la réussite scolaire. Cette tension entre l'égalité de l'offre et les inégalités des élèves à se l'approprier de façon à entrer dans un processus de réussite scolaire, a maintes fois été critiquée notamment dans l'ouvrage intitulé *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique* de François Dubet et Marie Duru-Bellat publié en 2000. F. Dubet et M. Duru-Bellat dénoncent le caractère inadapté et profondément inégalitaire du collège unique en France, qui ne permet pas de garantir une justice scolaire : les inégalités sociales des élèves face à une offre indifférenciée, la dérive du « marché scolaire » et ses effets de compétition amènent à la production d'une grande hétérogénéité dans les classes face à la réussite. Ainsi, se sont multipliées les situations de difficultés scolaires :

« Si la présence des élèves en difficulté est aussi mal supportée au collège, ce n'est pas seulement parce qu'elle laisse parfois les professeurs désarmés, c'est également parce qu'elle met au jour les contradictions essentielles du collège. En effet, le collège participe pleinement de la scolarité obligatoire et, comme tel, il doit accueillir tous les élèves de la même manière et les conduire vers le même port. (...) Prolongement de l'école élémentaire et antichambre du lycée, le collège doit à la fois, promouvoir les meilleurs en maintenant un niveau d'exigence élevé, sans exclure les moins bons élèves. Ecole unique et obligatoire, le collège est censé les accueillir tous, sans privilégier les uns ou les autres. » (Dubet et Duru-Bellat : 2000 : 30).

Cette citation traduit bien le sentiment de malaise de la société dans son ensemble face à ce qui a été nommé la fracture sociale. L'égalité de l'offre ne suffit pas pour compenser les inégalités sociales, l'école n'est pas garante d'une justice scolaire inébranlable et profondément ancrée dans une logique démocratique, égalitaire, républicaine d'égalité des chances. Si l'école ne permet pas une égalité de chance face à la réussite et si elle implique,

au moins en partie, une reproduction des inégalités sociales en inégalités scolaires, alors, est-elle juste ? Ne doit-elle pas être réformée ?

De nombreux ouvrages ont dénoncé, parfois dans leurs titres mêmes, cette nécessité d'évolution en dénonçant l'inefficacité, le caractère injuste ou encore l'hypocrisie de l'école (notamment Dubet : 2004, 2008 ; Dubet et Duru-Bellat : 2000 ; Duru-Bellat et Van-Zanten : 1999, 2002 : 2nd éd.). En effet, le système éducatif français, malgré ses principes démocratiques, produit une certaine hétérogénéité des niveaux qui peut entraîner des effets pervers tels que les « effets établissement ». Autrement dit, à ne pas vouloir spécifier les publics d'élèves et en refusant une politique de différenciation des filières, d'autres alternatives ont été trouvées pour contourner ce manque comme le soulignent Gilles Combaz et Frédéric Tupin :

« si, officiellement, les élèves ne sont plus sélectionnés scolairement (et socialement) puisque les filières d'antan n'existent plus, en réalité, différentes procédures ont été utilisées pour les recréer de manière indirecte (choix des langues vivantes en classe de 6^{ème}, construction de groupes homogènes de niveau, choix d'options spécifiques, etc.). » (Combaz et Tupin : 2008 : 11).

Afin de gérer l'hétérogénéité des niveaux scolaires mais aussi sociaux, paradoxalement, une nouvelle forme d'homogénéisation ghettoïsante a vu le jour. Cette homogénéisation correspond à la concentration d'élèves en difficultés dans des classes de bas niveau, voire des établissements de bas niveau ou, au contraire, à la constitution de classes et d'établissements d'élite par sélection détournée des élèves, non pas selon leur seul mérite, mais selon leur niveau de réussite. Gérard Chauveau et Eliane Rogovas-Chauveau illustrent ce phénomène en prenant l'exemple des ZEP :

« Pour ce qui est de l'impact social de la politique ZEP, on constate que « la fracture sociale » qui traverse l'école s'est accentuée dans les années 1990 (...) Il y a d'un côté ce que le langage courant nomme les « collèges ghettos » pour « les pauvres et les immigrés » et de l'autre les « bons collèges » pour les classes moyennes. Dans les quartiers populaires, on a de plus en plus d'écoles et de collèges (surtout des collèges) qui sont fuis par 30 ou 40% de la population scolaire du secteur. On a de plus en plus d'école et de collèges qui accueillent 80 ou 90% d'élèves issus de l'immigration. Dans plusieurs agglomérations urbaines (...) un apartheid social et racial s'est développé dans le système scolaire. » (Chauveau et Rogovas-Chauveau : 1999 : 19).

Face à ce problème grandissant de disparité de niveau et d'augmentation de l'hétérogénéité au sein d'un système éducatif se voulant égalitaire et juste, des propositions ont été faites. Le rapport Thélot propose notamment d'augmenter « la mixité sociale » à l'école afin de limiter ces effets de « ghettoïsation scolaire ». Je rappelle que ce rapport s'appuie sur une certaine

conception de la réussite mêlant à la fois des propositions de prise de mesures à l'échelle collective et individuelle.

Il précise ainsi l'articulation de ces notions avec celle de réussite :

« Il importe donc de préciser ce qu'on entend par réussite. La réussite d'une Ecole tient tout d'abord à ce qu'elle arme tous les élèves et les futurs citoyens de connaissances, de compétences et de règles de comportements jugées aujourd'hui indispensables à une vie sociale et personnelle réussie. C'est pour cela que le rapport propose que soit définie une culture commune, mais aussi, plus précisément en son sein, un « socle commun des indispensables » destiné à être maîtrisé par tous indépendamment des parcours et des dispositions des élèves. (...) Une Ecole de masse ne doit pas être, au risque d'être aussi une Ecole de l'exclusion, une Ecole de l'uniformité. L'Ecole doit, tout en s'assurant de la maîtrise du socle, permettre des parcours comme des apprentissages divers et favoriser la pluralité des excellences. (...) Les critères de la réussite proprement éducative sont à la fois individuels et collectifs. » (Thélot : 2004 : 32-33).

De cette association du commun et du divers, du collectif et de l'individuel peut naître une difficulté chez certains professionnels à mettre en pratique ces mouvements oscillant entre conception de l'hétérogénéité collective comme ayant des effets négatifs au sein de l'école mais considérant par ailleurs la pluralité individuelle comme potentielle source d'excellence. Je remarque le choix des termes qui, à nouveau, conforte mon interprétation sémantique : la pluralité et la diversité sont sources de richesse, alors que l'hétérogénéité constituerait plutôt une menace sous la forme de différences nuisant à une unité homogène.

Il semblerait en effet que ce soit de l'hétérogénéité des élèves que naissent tous les maux de l'école et par conséquent, que des moyens d'y remédier soient envisagés afin de mener tous les élèves à la réussite. Le moyen privilégié résiderait en l'accès à une égalité des chances devant garantir à tous les mêmes possibilités de réussite. Pour ce faire, sont proposées des initiatives combinant à la fois des démarches d'ordre collectif et individuel impliquant une mixité des conditions sociales des élèves entre eux. C'est en effet, selon moi, ce que recouvre l'expression « différenciation maîtrisée », véritable outil clef pour augmenter « l'efficacité de l'offre scolaire » (Thélot : 2004 : 42) :

« La réussite scolaire peut aussi être définie en termes d'égalité des chances. (...) L'Ecole peut ainsi, quand il s'agit de réduire les écarts entre les sexes, les groupes sociaux, les régions, les individus eux-mêmes, agir sur les deux fronts de l'égalité et de l'équité : elle peut sans contradiction renforcer l'égalité de l'offre scolaire et développer des mécanismes susceptibles d'atténuer les inégalités, de façon à être juste. D'où l'accent mis sur une politique de différenciation maîtrisée, c'est-à-dire volontariste des inégalités. » (Thélot : 2004 : 33).

Comment faire alors pour réduire l'hétérogénéité, augmenter l'égalité et ainsi, faire de l'école une école plus juste ? En créant un certain nombre de dispositifs s'inscrivant dans une démarche de discrimination positive s'appuyant elle-même sur le principe d'égalité des chances.

7.2.2. Vers de nouveaux enjeux pour l'école : la réussite pour tous ou donner plus à ceux qui auraient moins

La crise des inégalités récurrentes, au niveau social et de réussite, au sein de l'école et du champ socio-éducatif élargi, a impliqué la mise en place de dispositifs aux visées relativement similaires. Concernant les initiatives sur les temps scolaires, le rapport Thélot, souvent critiqué comme nivelant l'école vers le bas, préconise certes la mise en place d'actions individualisées et accessibles à tous sans distinction, mais aussi et surtout, la maîtrise d'un socle minimal de compétences parfois envisagées comme insuffisantes car se limitant à des savoirs de base. Sur les temps péri- et extra-scolaires, les dispositifs mis en place étant considérés comme de véritables prolongements de l'école, semblent suivre cette même tendance. Comme je l'ai déjà mentionné par ailleurs, la Charte de l'Accompagnement à la Scolarité énonce clairement l'ouverture de toutes les activités d'accompagnement scolaire à tous les élèves sans distinction, en précisant toutefois qu'elles peuvent être proposées en priorité aux plus défavorisés. En résumé, que ce soit sur les temps scolaires ou péri/extra-scolaires, dans l'enceinte de l'école ou dans des locaux de partenaires du champ socio-éducatif, il ressort clairement une volonté d'accès égalitaire à toute initiative et une réticence certaine à une trop grande spécification des bénéficiaires.

De ce constat naît un point de tension que j'argumenterai dans la suite de mon travail en m'appuyant sur mon corpus d'entretiens construits avec des professionnels du champ socio-éducatif. En effet, les principes égalitaires de l'école républicaine semblent peu compatibles avec des choix de politique éducative s'appuyant sur la reconnaissance explicite de la diversité. Pourtant, les préconisations visant à amener les élèves français vers la réussite scolaire s'appuient sur des initiatives qui traitent explicitement de la diversité ou plutôt, de la différence : la réussite ne s'atteindrait qu'en luttant contre les effets négatifs d'une trop grande hétérogénéité. L'objectif principal annoncé serait de donner aux élèves participant à la construction d'une certaine forme d'hétérogénéité au sein des groupes d'élèves, la possibilité

d'avoir accès à un plus grand nombre de lieux ressources, à de nouvelles formes d'aide à visées éducatives plus larges, tels les suivis individualisés mais aussi des activités d'accompagnement scolaires aux devoirs aux contenus renouvelés etc. Le but de ces activités est en effet de compenser ce que les institutions identifient comme des inégalités sociales, voire culturelles, qui se feraient ressentir dans le milieu familial ou social des élèves.

J'arrive à la conclusion que la notion de réussite s'inscrit dans un rapport de liens étroits avec à la fois le principe d'égalité des chances et une politique de discrimination positive. La thèse défendue par François Dubet, dans ses ouvrages successifs (2004, 2008) de donner plus à ceux qui auraient moins semble donc avoir été intégrée, bien que timidement, par le système scolaire français.

Entre égalitarisme et mesures compensatrices

Les dispositifs instituant la réussite comme objectif font suite à une longue tradition de dispositifs de lutte contre l'hétérogénéité issus d'un mouvement d'éducation prioritaire. Qu'entendre par éducation prioritaire ? Teintée de discrimination positive à ses prémisses dans les années quatre-vingt, elle s'est nettement orientée, au moins dans les discours, vers des objectifs de réussite, d'ambition et même d'excellence aujourd'hui.

En tout premier lieu, la circulaire n°81-536 du 28 décembre 1981, texte fondateur de l'éducation prioritaire, voit apparaître la mise en place des ZEP. La création de ces zones prenait alors comme critères des enjeux socio-économiques à l'échelle du quartier ainsi que le pourcentage d'élèves non francophones, ce qui n'apparaît plus aussi nettement depuis. La visée de ces ZEP consistait en « la lutte contre l'échec scolaire et les inégalités sociales devant l'école » et devaient atteindre « la démocratisation de la formation scolaire ». Ces premières mesures initiatrices de la mise en place de nombreux dispositifs péri- et extra-scolaires les inscrivaient donc dans un mouvement de discrimination positive, c'est-à-dire, un mouvement compensateur cherchant à donner plus à ceux qui auraient moins afin de rétablir une égalité de chance.

Par la suite, la loi de 1989 dite loi d'orientation pour l'école (loi n°89-486 du 10 juillet 1989), a posé la nécessité de « mettre l'élève au centre du système éducatif ». On a ainsi exprimé une volonté d'opérer un déplacement du collectif vers l'individualisé. A partir de 1990, on assiste à plusieurs mouvements de relance de l'éducation prioritaire et de nouveaux dispositifs émergent. Nous sommes ainsi successivement passés de projets de zone à visées généralistes

et collectives à des projets individualisés tout en mettant l'accent sur une dynamique de projet : projet d'établissement, Contrats Locaux d'Education, Projet de Zone etc. Ainsi, le Projet Individuel d'Intégration Scolaire a laissé place en 1998 au Projet Personnalisé d'Aide et de Progrès pour aboutir au Programme Personnalisé de Réussite Educative tel qu'il est défini dans circulaire n°2006-138 du 25 août 2006. Ces projets sont réalisés par le biais d'un travail en réseau tel que les réseaux d'aide spécialisée aux élèves en difficulté (désormais RASED) ou un travail en équipe réunissant différents professionnels (équipes enseignantes, professionnels issus du champ de l'éducatif au sens élargi : éducateurs, assistantes sociales.etc.). J'ai moi-même évolué au sein d'une équipe de Réussite Educative et j'ai participé au pilotage de la mise en place d'un projet mutualisé autour de la médiation entre, d'une part, les différents professionnels du champ socio-éducatif du quartier du Sanitas de la ville de Tours et, d'autre part, les EAM et leurs familles.

Le début des années deux-mille constitue un tournant marquant, notamment lorsque Jack Lang (2002b), dans une déclaration du 5 mars 2002 lors du colloque international intitulé *La discrimination positive en France et dans le monde*, fait apparaître la notion « d'excellence pédagogique ». Il a alors proposé la mise en place d'initiatives extra-scolaires mobilisant familles, institutions politiques, administratives et associatives : une sorte de premier pas vers un fonctionnement contractualisé. On a ainsi vu apparaître ces dernières années de nouveaux enjeux avec la naissance du plan de Cohésion Sociale – ou plan Borloo- dont les piliers 15 et 16 instituent les contrats de Réussite Educative. De façon presque simultanée sont apparus les contrats Ambition Réussite, sorte de dispositif équivalent mais à destination des élèves non plus scolarisés à l'école élémentaire mais déjà au collège ou au lycée. Le terme de contrat semble s'être alors substitué à celui de projet dans la dénomination des dispositifs et mesures. Enfin, Gilles de Robien a lancé, le 16 janvier 2007, une invitation à la presse ayant pour titre *Réseaux Ambition Réussite : l'excellence au service des élèves*. Ce discours public a pris place un an après le dernier mouvement de relance de l'éducation prioritaire et n'est pas sans rappeler le contenu des derniers bulletins officiels publiés, notamment la note de service n°2007-079 du 23 mars 2007 intitulée *Lycée ambition, note de service* et dont deux intertitres sont assez parlants en eux-mêmes. Il s'agit en effet de « Constituer un réseau au service de la réussite scolaire des élèves » et de « Développer l'ambition scolaire pour tous » ce qui résume en effet de façon claire les visées de l'éducation prioritaire aujourd'hui. On peut lire par ailleurs plus loin dans cette même note que les deux-cent-quarante-neuf réseaux Ambition Réussite depuis la rentrée 2006 ont pour objectif des projets d'excellence.

En effet, la circulaire n°2006-058 du 30 mars 2006 stipule que :

« Le plan de relance de l'éducation prioritaire (...) énonce (...) un même principe de réussite pour tous les élèves de l'éducation prioritaire et un même niveau d'exigence pour tous les élèves de l'École de la République. Tous doivent acquérir les connaissances et les compétences du socle commun par le développement d'un environnement de réussite (...) il convient, dans une logique de parcours de formation de l'élève, d'élargir ses choix et de permettre une orientation positive et ambitieuse, tournée notamment vers les filières d'excellence (...) L'action ciblée autour de 249 réseaux « ambition réussite » dont les équipes éducatives seront renforcées par 1 000 enseignants supplémentaires et 3 000 assistants pédagogiques donnera une véritable réalité au principe d'égalité des chances. »

Les visées de ces différents dispositifs apparaissent clairement : les termes réussite, ambition et excellence sont omniprésents. Cependant, aucune définition très explicite n'en est donnée. On peut donc tenter de les appréhender à travers les cahiers des charges ou autres recommandations utiles à la mise en place et au bon fonctionnement de ces dispositifs. Concernant le terme réussite, il se trouve clairement et explicitement associé, comme je l'ai déjà mentionné, et ce, de façon presque systématique, à des termes très volontaristes : Réussite Educative, Ambition Réussite par exemple. Cependant, aucune définition arrêtée n'en est donnée dans le sens ou aucun critère précis n'est attesté. Cette notion peut alors être appréhendée en creux lorsqu'elle se trouve confrontée, à l'opposé, au terme d'échec que je discuterai plus en détail dans la suite de mon travail.

Après mes différentes lectures des textes définissant ces dispositifs, il m'apparaît que la définition de la réussite se condense en trois paramètres majeurs : pallier des difficultés et/ou inégalités sociales et/ou culturelles et atteindre un socle commun de référence dans l'optique de lutter contre des fragilités et des inégalités de chance. Concernant les termes clefs lui étant accolés, je constate que l'ambition signifierait susciter l'envie d'apprendre et d'atteindre un certain degré d'autonomie à l'école. Enfin, que voudrait dire excellence? Je dois avouer que la question reste posée même après des lectures approfondies des textes de référence. Ses occurrences et les critères la désignant restent rares et/ou partiels. Bien loin de renvoyer à l'excellence comme le fait d'appartenir aux élèves les meilleurs, les plus brillants, il semblerait qu'un amalgame puisse être fait entre ambition et excellence, c'est-à-dire, la volonté d'investissement de l'élève et des nombreux partenaires autour d'un projet commun visant la réussite scolaire. D'une manière générale, les conceptions de ces termes centraux véhiculés dans les textes de référence sont très relatives et largement discutables dans le sens

ou ils s'apparentent beaucoup plus à des objectifs minimaux qu'à des visées hautement valorisées.

Un mouvement en trois temps s'est donc opéré autour des objectifs des dispositifs de l'éducation prioritaire : donner des chances égales de réussir à tous grâce à une politique éducative fortement teintée de discrimination positive, puis, avoir l'ambition de réussir en s'engageant, en s'investissant de façon contractualisée pour enfin, viser l'excellence.

Je constate que les objectifs de l'éducation prioritaire se confondent en grande partie avec ceux de l'enseignement général. L'objectif de réussite, bien que partiellement défini et si complexe à définir, est une notion omniprésente que l'on trouve en partage auprès de tous les professionnels du champ socio-éducatif : le corps enseignant évoluant dans des classes dites ordinaires tout comme les travailleurs sociaux intervenant auprès d'enfant issus de familles en grandes difficultés sociales.

J'observe aussi une seconde confusion au niveau de la définition des bénéficiaires de ces dispositifs visant la réussite ou le rétablissement de l'égalité des chances. Ils sont tantôt ouverts à tous, tantôt très nettement tournés vers les élèves considérés en difficultés parmi lesquels les EAM bien souvent.

Pour ma part, je suppose que la lutte contre une trop grande hétérogénéité au sein de l'école pourrait amener à envisager le public EAM comme particulièrement hétérogène et donc, particulièrement inégal face à la réussite. Le système éducatif français étant centré sur la maîtrise de la langue nationale, je suppose que les langues premières des EAM peuvent être considérées comme cristallisant de façon symbolique et particulièrement visible une certaine forme d'hétérogénéité.

S'il est avéré que tous les élèves ne bénéficieraient pas des mêmes chances face à la réussite, je me pose par ailleurs les questions suivantes : lorsque l'on parle de réussite, parlerait-on de la même réussite pour tous les élèves ? Ne peut-on pas considérer que, dans une certaine mesure, les textes de référence considèrent implicitement la diversité linguistique et culturelle des EAM comme un facteur aggravant d'inégalité de chance ?

Cette hypothèse semble se confirmer en partie. En effet, prenons par exemple le rapport Moisan et Simon, publié en 1997 et considéré comme un document de base pour la relance des ZEP. Il nous donne des indications précises sur trente-six ZEP étudiées sur deux périodes, les années 1994 et 1996. Les auteurs mettent l'accent, tout comme au sein des établissements non situés en ZEP, sur de forts écarts quant aux profils sociaux des élèves et aux résultats scolaires très inégaux. Les auteurs proposent alors des paramètres de réflexion en s'appuyant

sur treize « déterminants de la réussite ». Parmi ces derniers figurent « la population et environnement de la ZEP » comprenant la proportion d'élèves migrants. Catherine Moisan et Jacky Simon explicitent leur point de vue en évoquant :

« trois éléments qui peuvent avoir un effet sur la réussite scolaire : - la langue parlée à la maison (...) Chance ou handicap, ce bilinguisme a forcément des conséquences sur les apprentissages. » (Moisan et Simon : 1997 : 19).

Le raisonnement selon lequel le plurilinguisme des EAM doit être envisagé en termes de handicap ou de chance m'apparaît très simpliste. Les enjeux sous-jacents sont loin d'être aussi tranchés et ne se limitent pas à des rapports de cause/conséquence très réducteurs entre pratiques linguistiques et résultats scolaires, de nombreux autres facteurs entrant en compte. Ce rapprochement entre EAM et élèves souffrant d'inégalités de chance n'est pas le seul exemple. Ainsi, la circulaire n°90-270 du 09 octobre 1990 (bulletin officiel n°38 du 18 octobre 1990) intitulé *Missions et organisation des CEFISEM* a institué un rapprochement du public EAM avec celui des élèves relevant de l'éducation prioritaire. Ce texte préconisait une extension des missions de ces centres à l'éducation prioritaire et, plus globalement, à la lutte contre tout type de difficulté rencontrée à l'école. Quant à la circulaire de 1981 de création des ZEP, elle postule que « Depuis la création des ZEP (...) les dispositifs à destination des enfants issus de l'immigration ont été intégrés aux politiques nationales et territoriales de lutte contre l'échec scolaire ». On note une fois encore ici une assimilation du public enfants issus de l'immigration à un public dit en difficulté.

De ces constats, ainsi que du caractère *quasi* systématique de l'inscription des EAM dans la majorité des dispositifs compensatoires proposés au sein du système socio-éducatif, ressort un certain sentiment de malaise. Comment un système scolaire qui se déclare égalitaire, prônant des principes de laïcité et de neutralité, en arrive-t-il à effectuer de tels raccourcis dans la catégorisation des bénéficiaires des initiatives qu'il met en place ? J'évoquerai, à titre d'élément explicatif, l'existence d'une très forte tension entre une volonté de respecter les individualités tout en craignant toute spécification trop marquée, de risque de frôler la stigmatisation. Je rejoins ainsi Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten qui postulent que l'école est traversée par « trois logiques contradictoires » (Duru-Bellat, et Van Zanten : 1999, 2002 : 2nd éd. : 102) :

- une logique du principe républicain d'« indifférence aux différences » ;

- une logique de la valorisation des différences avec le développement de projets à visées interculturelles ainsi que la prise en compte des caractéristiques des publics tels les EAM ou encore les élèves dits défavorisés avec la création des ZEP;
- une logique discriminatoire, plus ou moins consciente chez les acteurs des situations scolaires « qui préside parfois à la constitution de classes ou à l'application des sanctions ou encore à la disqualification de certains parents en tant qu'interlocuteurs valables ».

De l'entremêlement de ces différentes logiques naissent des amalgames et raccourcis dans la définition à la fois des visées et des bénéficiaires des initiatives mises en place. De nombreux flottements découlent de ces associations mouvantes de termes non argumentés. Les analyses d'observables dans les chapitres suivants illustreront ces grandes tendances.

Cette tentative d'analyse d'éléments définitoires ne fait que mettre en exergue la complexité de la notion de réussite qui, une fois présente dans les textes de référence, peut soulever des problèmes d'interprétation. Il y a fort à parier qu'un sentiment de flou et parfois de décalage puisse se retrouver, au moins en partie, dans les discours des acteurs devant la manier et l'utiliser dans leurs pratiques professionnelles.

En quelques mots

Au sein des dispositifs socio-éducatifs gérant l'accueil linguistique et social des EAM en France, l'objectif premier des enseignements suivis par les jeunes se cristallise autour de l'apprentissage de la langue nationale. Malgré une volonté affichée, par les institutions, de promouvoir la diversité à l'école et dans la société, cette dernière se voit mise en regard avec une forte idéologie linguistique basée sur des valeurs d'unité et d'indivisibilité. Ces principes rendus particulièrement visibles dans le cadre du système éducatif de la République - et de façon complémentaire à travers les dispositifs socio-éducatifs prenant place dans son prolongement (activités péri- et extra-scolaires) - les compétences plurilingues et pluriculturelles du public EAM ne semblent guère prises en compte dans ce contexte comme en témoignera l'analyse des discours et pratiques de professionnels enseignants. J'ai tenté de mettre en avant le risque constant de confondre compétences scolaires et maîtrise de la seule langue de l'école. En effet, les uniques compétences en langue française ont longtemps

représenté un préalable si prégnant à l'intégration dans le cursus scolaire dit ordinaire que la prise en compte de toute autre compétence s'en est trouvée largement relativisée. Cela explique, en partie, le maintien excessif d'EAM pendant plusieurs années dans des mêmes dispositifs d'accueil aux visées exclusivement linguistiques. Ainsi, pendant de longues décennies, l'apprentissage de la langue française demeura l'unique visée, un apprentissage devant aboutir à un degré de maîtrise qui, tant qu'il ne serait pas atteint, limiteraient les contenus des enseignements aux EAM à son seul contenu, au sein de structures plus ou moins cloisonnées. C'est dans ce contexte que s'envisage aujourd'hui une évolution conséquente des politiques linguistiques et éducatives, toujours plus volontaristes, prônant la promotion de la diversité, notamment par le développement d'une certaine forme de plurilinguisme scolaire. Ce désir, de plus en plus présent au niveau des institutions européennes, se met en œuvre de manière tout à fait spécifique en France où des tensions entre unité et diversité, homogénéité et hétérogénéité induisent, au moins en partie, un certain regard, la construction de représentations relativement négatives quant à la perception et la gestion de répertoires verbaux pluriels à l'école de la République. Ainsi, comme je m'apprête à le souligner à travers l'analyse des points de vue contrastés et en tension des professionnels du champ socio-éducatif, leurs discours témoignent de la difficulté à se sentir investis d'une double mission : la mission implicite de respect des grands principes idéologiques républicains d'unité et d'égalité mais aussi, celle de mettre en œuvre une volonté affichée de promouvoir un plurilinguisme à deux vitesses, celui prôné par les institutions de manière tacite et celui se manifestant concrètement dans les pratiques langagières des enfants auprès desquels ils interviennent.

Les textes régissant l'accueil social et linguistique des EAM, s'ils laissent transparaître une ouverture mesurée vers la diversité, sont ponctués de multiples réitérations du caractère primordial de l'apprentissage de la langue française comme priorité absolue. Cet objectif, attendu et légitime, se trouve particulièrement bien illustré dans le discours de Jack Lang aux *Journées nationales d'études et de réflexion sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France* du 29 mai 2001 (Annexe 1 de la circulaire n°2002-102 du 25 avril 2002). A l'époque ministre de l'Education nationale, si Jack Lang a préconisé une ouverture aux langues des élèves à l'école française, il rappela dans ce même discours la nécessité de « tout faire pour avoir une acquisition solide de la langue française », il précisa par ailleurs :

« Ce qui rassemble (...) tous ces élèves, c'est d'être accueillis dans une langue qu'ils ne parlent pas. Cette langue du pays hôte, c'est la langue dans laquelle ils vont poursuivre leurs études (...) la langue est notre maison commune. (...) Il

est indispensable que nous affirmions clairement que parce qu'elle exprime une pensée commune, la langue nationale est la colonne vertébrale qui donne sens à notre existence et autour de laquelle s'organise les savoirs et activités. Chaque savoir, chaque discipline doit apporter sa contribution à la connaissance et à la maîtrise de notre langue nationale. » (Lang : 2001).

On retrouve en outre dans l'extrait ci-dessus, la réaffirmation du statut idéalisé de la langue comme institution : elle représente « notre maison commune », en tant que « colonne vertébrale » elle assure le maintien, au sens propre comme au sens figuré, d'une cohésion nationale. Gage d'unité, elle est ici présentée comme une véritable nécessité allant jusqu'à « donner sens à notre existence » ou, tout au moins, au projet commun qu'est la République Française. Dans cette optique, on peut alors supposer que tout résidant sur le territoire français ne possédant pas la maîtrise de « la maison commune » se trouve, au moins implicitement, considéré comme particulièrement démuné, voire handicapé, non seulement d'un point de vue linguistique mais plus largement social. Cela semble en effet se manifester dans les choix terminologiques privilégiés pour dénommer les EAM au sein des dispositifs mentionnés précédemment mais aussi dans les dires d'un certain nombre de professionnels du champ scolaire et péri-scolaire notamment.

Ces dispositifs s'inscrivent par ailleurs dans un système éducatif qui suscite l'inquiétude des décideurs et des professionnels de terrain quant à la difficulté à gérer l'hétérogénéité de ses élèves, cette logique sous-entendant que la diversité serait largement responsable d'une baisse de niveau général. C'est ce que soulignent Gilles Combaz et Frédéric Tupin à propos du collège unique mais aussi du système éducatif français dans son ensemble :

« un système de représentations sociales persistantes, qui s'ancrent dans l'idéologie de l'inexorable baisse du niveau (Baudelot et Establet, 1989) et dans celle de la décadence scolaire (Marin, 2007), accentuées par un réel essoufflement du système éducatif à compter du milieu des années quatre-vingt-dix. Ces récriminations s'ancrent dans les « lancinantes » difficultés rencontrées au regard de la diversité croissante des publics accueillis, de leur « improbable » gestion pédagogique adaptée, et des images déformantes que fournit « l'irréductibilité statistique » de l'importante proportion d'élèves en échec. » (Combaz et Tupin : 2008 : 12).

Au vu de ces premiers éléments d'analyse et des questionnements qu'ils soulèvent, je souhaite à présent interroger la façon dont les professionnels de l'accueil des EAM s'approprient ou/non les textes de cadrage présentés précédemment. Quelle perception de la diversité linguistique et culturelle des EAM observe-t-on à la fois dans leurs discours et dans leurs pratiques ? Comment les notions de diversité et d'unité se rencontrent-elles autour d'enjeux

professionnels en pleine mutation, au sein d'un système socio-éducatif en crise ? Quelles perspectives de réussite envisagent-ils pour les EAM ?

Troisième partie :

Percevoir et/ou gérer la diversité dans des
pratiques professionnelles

Le système éducatif français a subi ces dernières années des mutations importantes. Dans les discours produits à son sujet, il semble avoir déplacé ses objectifs d'égalité de chances pour tous vers une visée de réussite nourrie d'ambition et d'excellence pour tous. Cependant, cette volonté affichée peut largement être remise en cause de par le fait qu'elle soit si peu suivie d'effet. Par ailleurs, la place des langues autres au sein des programmes d'enseignement a été repensée. Enfin, l'école diffuse une volonté certaine d'ouverture à la diversité notamment par le biais de la promotion du plurilinguisme. C'est de l'articulation de ces trois pôles de réflexion qu'est né le présent projet de thèse. Diversité, langues et réussite, ces trois notions sont amenées à se rencontrer, voire à se confronter, dans les discours et les pratiques des professionnels du champ socio-éducatif dans le cadre de l'accueil du public EAM. Ce sont ces éventuels points de convergence, de divergence et/ou de tension que je souhaite à présent analyser en étudiant la façon dont ces divers intervenants les mobilisent, les associent ou au contraire, les dissocient à travers des processus d'appropriation situés. Ces termes clefs jalonnent les textes instituant les cadres de leurs pratiques professionnelles : comment se les approprient-ils, comment les interprètent-ils ?

Avant de me pencher sur les enjeux de réussite tels qu'ils sont conçus par différents professionnels, je me concentrerai, dans un premier temps, sur la façon dont les acteurs de l'Education nationale, puis les intervenants dans les dispositifs péri-scolaires, envisagent la diversité des EAM. Dans un second temps, j'aborderai la notion de réussite dans les discours et pratiques de ces derniers ce qui entraînera une réflexion sur les raisons évoquées non pas quant à la réussite mais plutôt, à la non réussite scolaire des élèves dits défavorisés, statut souvent tacitement associés au statut d'EAM. Ce dernier point me permettra de questionner la notion de handicap socio-culturel et notamment, de handicap linguistique.

Chapitre 8. Entre valorisation du plurilinguisme et enjeux d'intégration

Dans l'exercice de leur profession, au sein de dispositifs prenant place à l'école de la République ou dans son direct prolongement, les professionnels du champ socio-éducatif s'appuient sur de nombreux textes de cadrage qui influent largement et même définissent, au moins en partie, leurs pratiques. La question de l'appropriation de notions et de termes centraux véhiculés par ces textes de référence, analysés dans la partie précédente, se pose alors. Les discours des professionnels du champ scolaire se font-ils l'écho de la terminologie déjà présentée ou des orientations sous-jacentes aux discours institutionnels ? Trouve-t-on des récurrences entre les pratiques et discours des enseignants et ceux des professionnels du champ socio-éducatif autour de questionnements articulant langues, diversité et réussite ?

J'ai abordé le fait que la diversité, ou plutôt, l'hétérogénéité, au sein de l'institution scolaire française, se jugeait principalement par les écarts des élèves face à la langue nationale et à la variété que représente le français langue de l'école. Je souhaite, dans un premier temps, me concentrer sur la place accordée à la diversité sous ses manifestations les plus significatives à l'école, c'est-à-dire à travers les pratiques plurilingues des EAM. En m'appuyant principalement sur des entretiens construits avec deux enseignantes en CRI, je me propose d'interroger les rôles joués par les langues autres à l'école. Dans un second temps, je me concentrerai sur la perception et la gestion, ou non, de la diversité linguistique et culturelle des EAM au sein d'un dispositif d'accompagnement à la scolarité et tenterai de mettre en regard les discours et pratiques des professionnels issus de ces champs complémentaires. En d'autres termes, je souhaite aboutir à une tentative d'interprétation de la perception des plurilinguismes par ces différents acteurs, dans l'optique ultérieure de questionner leurs mise en relation avec la notion de réussite.

8.1. Des pratiques plurilingues ambiguës, des rôles particuliers

Madame F. est la toute première professionnelle que j'ai rencontrée. Nous nous sommes beaucoup vues pendant la rédaction de mon mémoire de DEA mais aussi lorsque j'occupais le poste d'intervenante auprès de familles migrantes dans le cadre de l'équipe de Réussite Educative de Tours. Très vite, un ton détendu s'est installé dans nos échanges. Ce premier entretien - le tout premier que j'ai mené - a été la base de nombreuses réflexions que je tente encore de développer aujourd'hui, notamment grâce à l'extrait suivant :

« E1. T66.Mme F. Moi je crois qu'il faut quand même rester en marge sur le quotidien, il faut que ces gosses-là ils perdent très vite l'habitude de s'exprimer dans leur langue même s'il faut qu'ils continuent à le faire. Mais je leur dis toujours « à l'école c'est le français, à la maison après bah, on peut revenir au tchéchène ou à l'afghan »

Perdre l'habitude de parler ses langues mais tout en continuant de le faire... Ces propos, que je jugeais *a priori* assez paradoxaux, m'ont interpellée. Cet extrait est en lui-même représentatif de la plupart des discours que j'ai pu observer auprès des différents acteurs du système scolaire. D'une manière générale, ce point de vue est d'ailleurs très fréquent au sein du système éducatif dans son ensemble. Il pointe bien la très présente et récurrente tension entre désir de maintien de la diversité linguistique et culturelle des EAM et réfrènement de pratiques plurilingues.

Cet extrait est donc particulièrement significatif car il rend visible l'articulation de mes éléments de réflexion centraux, il soulève en effet les questions suivantes :

- Quelle place accorde-t-on à la diversité linguistique des EAM à l'école de la République?
- Quels rôles et fonctions rempliraient les langues en présence ?
- Que serait alors le plurilinguisme, comment se définirait-il, quel rôle occuperait-il dans un parcours de réussite?

Ce que l'on constate tout d'abord dans le discours de Madame F. c'est que l'utilisation de plusieurs langues semble posséder un statut ambigu. L'avis de Madame F. sur la question de la place à accorder aux langues autres à l'école est loin d'être tranché. L'enseignante considère que les enfants peuvent avoir recours aux différentes langues de leurs répertoires verbaux, cependant, elle leur demande de séparer leurs pratiques langagières de façon nette :

« E1. T103.Mme F. Et aussi dans la cour, on exprime tout et là par exemple au niveau des Tchétchènes, puisqu'il y a tout un groupe de Tchétchènes, je leur

dis toujours « que vous jouiez dans la cour ensemble, je le comprends bien, mais ceux qui commencent à bien parler français s'il vous plaît, lâchez votre tchéchène ! Alors, faites la traduction si c'est nécessaire, mais faites répéter au copain la structure française, c'est hyper important pour lui, pour vous aussi, mais pour lui surtout » »

Dans l'extrait ci-dessus, l'incitation à des pratiques séparées ne s'oppose pourtant pas à un avis favorable clairement énoncé de maintenir des pratiques en langues autres dans l'école.

Comment interpréter cette ambiguïté apparente ?

J'ai partagé deux longues conversations avec Madame F, je l'ai assistée lors de séances de CRI ; enfin, je l'ai accompagnée dans ses diverses tâches quotidiennes, autrement dit, nous avons longuement échangé au sujet de ses pratiques d'enseignement, de sa perception des langues en présence et de leur possible gestion. Son point de vue sur ces questionnements d'ordre sociolinguistique révèle de nombreuses récurrences visibles dans l'extrait ci-dessous :

« E2.T41.Mme F. (...) La seule chose que je peux faire c'est que, lorsque ça se passe dans ma salle là-haut là, on parle français mais même dans le couloir à la limite. Si c'est soit avec Mi. soit avec Zhe., je ne relève pas, je crois qu'ils en ont besoin honnêtement »

Madame F. est constamment partagée, elle semble désireuse de faire bon accueil aux pratiques plurilingues de ses élèves tout en prenant grand soin de justifier cette prise de position dont finalement, on peut interroger le caractère plus ou moins assumé : elle ne relève pas, face à certaines pratiques plurilingues, elle semble se trouver dans des situations où elle laisserait aller, tolérerait plus qu'elle n'assumerait pleinement leur légitimité dans sa classe.

Ainsi Madame F., affirmant que des langues autres peuvent être présentes à l'école concède pourtant fréquemment qu'elle préférerait qu'elles y soient le moins présentes possibles y compris dans la cour et les couloirs :

« E2.T44.S. Donc quand... dans la classe vous leurs demandez de cesser ?

E2.T45.Mme F. Ah, je leur dis « là, on parle français, je ne veux pas entendre une autre langue que le français. Dans cette salle-là, on parle français », je l'ai encore dit il n'y a pas très longtemps non pas à Ch. mais à... »

Il semble assez clair que, pour Madame F., il existerait deux principales sphères de pratiques langagières dans la vie des EAM : la maison et l'école. J'ai pourtant pu constater assez rapidement que ces frontières ne l'étaient pas autant que les discours le prétendaient. Au sein même de l'école, une autre division s'opère entre salle de classe et cour de récréation/couloirs/réfectoires. « Pas de langues autres à l'école » se transforme aisément en « pas de langues autres *sauf* dans la cour » ou bien même, « pas de langues autres à l'école

sauf parfois dans la classe *mais* à certaines conditions bien particulières... Les combinaisons sont variables. Et le point de vue négatif (« pas de ») peut être envisagé à l'opposé : « oui aux langues autres à l'école » se muant en « oui aux langues autres *mais* seulement dans la cour » ou encore « oui aux langues autres dans la classe *mais* seulement dans des situations particulières ». Autrement dit, face aux enfants, Madame F. ne propose que des positionnements non tranchés et changeants. Cette posture se retrouve de façon complémentaire dans les dires de l'enseignante A. :

« E11. T2 à T5.A. Moi, le problème c'est que je voulais qu'on apprenne le français (*Aux garçons*). Mais je vous avais dit que vous pouviez le parler ensemble, le reste du temps à la récréation et ainsi de suite. (...) Ils ont trouvé une langue où ils pouvaient se comprendre. Et quand il est arrivé, (...) c'est qu'il y avait son petit frère R., voilà. Et il n'arrêtait pas d'expliquer tout à R., de traduire tout à R., donc j'ai dû lui dire qu'on parlait, enfin, qu'ils pouvaient parler leur langue, qu'il n'y avait pas de souci mais seulement à la récréation »

Dans les discours de ces deux enseignantes mais aussi, plus largement, dans les discours du corps enseignant en général, il est apparu que le découpage schématique en deux sphères maison/école s'avérait peu satisfaisant. En effet, la sphère de la maison n'est finalement que peu évoquée d'un point de vue sociolinguistique mais plutôt autour de questions d'ordre plus sociales et socio-culturelles comme je le développerai plus loin dans mon travail (cf. chapitre 9 à venir). Les pratiques plurilingues à la maison sont de l'ordre du privé et les enseignants que j'ai rencontrés, dans leur grande majorité, semblent ne pas s'autoriser à porter de jugement trop marqué sur ces pratiques privées. Ils les tolèrent, voire même les encouragent, tant qu'elles ne prennent pas place à l'école. C'est dans cet espace/temps, celui de la classe, lieu des apprentissages, que se transmettent tous les savoirs par le biais de la langue nationale. C'est donc au sein de cette sphère que la question de la gestion des langues en présence se complexifie, tout comme les points de vue à adopter autour de cette gestion. Si des langues autres prennent place au sein de l'école, leur place se doit d'être forcément justifiée car elles n'apparaissent pas comme étant des objectifs à la même hauteur que l'apprentissage de la langue de l'école qui est à la fois discipline et vecteur de médiation de tout autre savoir. Dans cette configuration, comment ménager des espaces à des pratiques en langues autres ? Et surtout pourquoi, qu'est-ce qui les justifierait ? J'ai déjà mis en avant que les tentatives de reconnaissance des langues autres à l'école étaient frileuses et surtout, peu opératoires car, d'une part, très peu de propositions méthodologiques concrètes sont faites jusqu'à présent, et, d'autre part, peu de professionnels en expriment le besoin. Cela semble se refléter dans les discours des enseignants qui ont bien intégré le désir affiché de l'institution de construire des

points de vue positifs autour de la prise en compte de la diversité des élèves et de la promotion du plurilinguisme. Cependant, au-delà des discours, la mise en œuvre effective de ces principes d'ouverture et de promotion ne se retrouvent que très peu dans les pratiques d'enseignement.

En effet, de prime abord, les pratiques en langues autres sont toujours considérées comme bienvenues dans la classe par principe, cette affirmation première est systématique et bien marquée dans les discours :

« E11. T11 à T15.A. (...) Mais sur le principe, je suis vraiment heu... Même, je leur demande assez souvent de me dire comment on dit les choses dans leurs langues, ainsi de suite. Pour qu'ils comprennent bien que les deux langues sont à égalité et que la seule chose, c'est qu'il faut qu'ils parlent le français pour l'école, mais que leur langue a tout à fait sa place (...) Donc voilà, quand j'arrive à y revenir ne serait-ce qu'en grammaire ainsi de suite, faire marquer une phrase quand on étudie la négation, quasiment systématiquement, je mets une phrase en français à l'affirmative, une phrase en français à la négative et je leur demande dans leurs propres langues comment ils font. (...) J'y ai parfois recours mais ça vient un peu plus loin dans l'apprentissage (...) »

On voit transparaître dans l'extrait ci-dessus à la fois le désir de maintien de la diversité linguistique (« les deux langues sont à égalité ») des EAM et la nécessité de remplir les objectifs de tout enseignant à l'école de la République : donner accès aux élèves à la langue nationale primant sur toute autre langue (« il faut qu'ils parlent le français pour l'école »). Lorsqu'on entre dans un échange plus détaillé sur la nature même des pratiques d'enseignement face au plurilinguisme des élèves, le désir de maintien se transforme plutôt en concession. Malgré les mentions de divers recours aux langues premières des EAM à travers des activités de conceptualisation grammaticale ou de traduction très ponctuels, il est exagéré de considérer ces pratiques comme émanant d'une pédagogie plurilingue et pluriculturelle. La possibilité d'utiliser les langues autres à l'école, loin d'être régulièrement mobilisée, est concédée dans certains contextes restreints qui s'apparentent souvent à des cas de force majeure : par le biais de la traduction lorsqu'on n'a plus d'autre choix pour ne pas briser la communication avec l'enfant ; lorsque ce sont les enfants eux-mêmes qui s'appuient sur leurs répertoires pluriels et qu'il apparaîtrait très mal venu de les en dissuader ou de ne pas considérer leurs discours en langue autre dans un contexte ambiant ou les institutions ne cessent de prôner l'ouverture à la diversité et à sa promotion. Les pratiques plurilingues

conçédées le sont donc dans certaines situations qui, de toute évidence, semblent assez floues à gérer :

« E11.T21. A. Enfin, il n'y a pas de souci quoi. Mais effectivement, au départ, ce n'est pas toujours simple

E11.T22.S. J'imagine

E11.T23.A. Mais, ce qui compte vraiment c'est de remettre le statut de la langue dès qu'on peut, dès que c'est compréhensible, qu'on peut leur faire comprendre »

Dans cet extrait, l'enseignante A. semble quelque peu mal à l'aise. Elle exprime un vrai désir de valoriser les pratiques plurilingues de ses élèves en les incluant dans les pratiques de classe, cependant, elle doit faire face à une temporalité assez confuse : autoriser les pratiques plurilingues au début puis les éviter ensuite; les concéder sur les temps de classe *et* de récréation puis sur les temps de récréation seulement; leur redonner une légitimité ultérieure « dès que c'est compréhensible » pour les enfants etc. Cette confusion pourrait peut-être venir, au moins partiellement, d'un désir de mon interlocutrice à me dire ce qu'elle croit faire partie de mes attentes. En tant que chercheuse et au vu de nos différents échanges, A. se sent peut-être obligée, dans une certaine mesure, de coller au discours largement véhiculé par les institutions qui vantent les mérites du plurilinguisme et de la valorisation de la diversité. En ce sens, le discours de A. témoigne d'une difficulté de pouvoir gérer la présence des langues autres à l'école : au début, cela ne serait pas préférable mais avec le temps, ce serait à privilégier. A. semble comme tiraillée entre un désir de promotion de la diversité mais aussi, une nécessité de la restreindre rappelant ainsi les tensions autour du désir d'unité dans la diversité. Madame F. aussi laisse transparaître un même sentiment de perplexité :

« E2.T51. Mme F. (...) on accueille beaucoup d'enfants étrangers par rapport à la plupart des écoles (...) il y a toujours cette tentation de se retrouver par ethnie et d'échanger toujours dans la langue maternelle, ce qui n'existe pas dans la plupart des écoles parce que, alors, ça peut être sécurisant et ça peut être handicapant, je ne sais pas. Il y a les deux côtés, il faut voir, la limite est très sensible, très peu... Je ne sais pas, ça dépend vraiment des..... »

La présence des langues autres à l'école n'est donc ni reniée ni complètement assumée. Leurs rôles et statuts apparaissent très souvent paradoxaux car ces langues sont implicitement situées entre richesse et handicap, le grand écart entre ces deux pôles étant manifestement délicat à assumer. Un parallèle peut alors être fait avec le « portrait de maître septique »

présenté par Frédéric Tupin, Christine Françoise et Gilles Combaz dans un article de 2005. Les auteurs dressent une typologie de profils d'enseignants en fonction de l'analyse de :

« quelques éléments d'appréciation/appréhension des fonctions et usages du créole en milieu scolaire tels qu'ils sont réifiés lors des discours, et lors de leurs analyses, mobilisant les représentations linguistiques (Gueunier, 1997) et les pratiques professionnelles déclarées par les enseignants (...) »

Ces travaux ont été construits dans le contexte scolaire de l'île de la Réunion. S'ils peuvent donc paraître quelques peu éloignés des miens propres, ils se rejoignent pourtant indéniablement dans le sens où ils posent conjointement la question de la perception et de la gestion de pratiques en langues autres que celle de l'école par des enseignants au sein d'un système éducatif qui, ultra-marin ou métropolitain, reste régi par les mêmes directives de l'institution qu'est l'Education nationale. Ainsi, les positionnements que j'ai analysés préalablement me semblent se rapprocher du « portrait du maître septique » qui ne se déclare pas :

« franchement hostile à une utilisation didactique du créole dès lors que celle-ci est ponctuelle et vise l'atteinte d'objectifs précis et limités, l'accent étant mis sur l'apprentissage du français. » (Tupin, Françoise et Combaz : 2005 : 75).

Cet enseignant septique construit des discours en tension et propose aux chercheurs des « réponses antinomiques » :

« dans un premier temps, pour « le maître septique » le monolinguisme des familles créolophones constituerait un frein à la réussite scolaire contrairement à un bilinguisme créole/français. Dans un second temps néanmoins, cette catégorie d'enseignants déclare que le fait d'être bilingue créole/français constitue un handicap ! » (Tupin, Françoise et Combaz : 2005 : 75).

Dans de nombreux contextes, différents mais complémentaires dans les questionnements qu'ils soulèvent, ces représentations peuvent donc constituer la source d'un certain malaise pour les enseignants amenés à gérer une diversité qui oscille entre des pôles contradictoires. Si, dans le contexte de la présente thèse, la diversité linguistique et culturelle des jeunes n'a jamais été envisagée négativement de façon directe, elle pose pourtant clairement question (« je ne sais pas », « ça dépend » etc.), il est en effet peu aisé de déplacer un curseur virtuel sur un *continuum* allant de richesse à handicap. Au-delà de la question de la gestion des pratiques plurilingues en classe, la diversité dans son ensemble soulève de nombreux points de tension et/ou de difficulté. Les modalités mêmes de fonctionnement des dispositifs d'accueil des EAM sont source d'incompréhension voire de conflit au sein de l'école :

« lorsque l'exigence scolaire et l'ouverture de ces classes au cursus ordinaire prime et que l'intégration des élèves se fait de manière progressive et individuelle, conformément aux directives ministérielles, l'enseignement aux élèves non-francophones relève du défi et de la gageure. Il s'agit alors à la fois d'adapter sa pratique pédagogique à la diversité des cas rencontrés, de tenir compte de l'ensemble des disciplines auxquelles sont confrontés les élèves et qui ont chacune leur vocabulaire particulier, et de se faire le défenseur des migrants auprès des enseignants ordinaires, souvent réticents à accueillir ces élèves et à adapter leurs modes d'évaluation à leurs difficultés. » (Schiff : 2004 : 78).

On comprend aisément qu'au sein d'une institution considérée comme « un instrument privilégié d'unification linguistique » (Billiez : 2000 : 21), les positionnements adoptés par les enseignants quant à la gestion de l'accueil social, culturel et linguistique des EAM soient indécis. Selon moi, l'institution qui souhaiterait amener les professionnels à unifier tout en prenant en compte la diversité, leur impose ainsi une forme de double contrainte. Les professionnels auraient donc un certain devoir de respecter ces impératifs, ce qui les amènerait à prendre des responsabilités autour de questionnements délicats. Un fort sentiment d'ambiguïté peut en résulter. Ce sentiment se retrouve aussi dans la définition même des enjeux de maintien ou d'abandon de pratiques plurilingues dans la classe. Même si elles sont sources de questionnements et d'un certain malaise dans la façon de les envisager, elles sont pourtant bien accueillies lorsqu'elles remplissent le rôle que je qualifierai de langues de référence déclenchant l'apprentissage en langue du pays d'accueil.

8.1.1. Rôles des langues autres à l'école : enjeux d'intégration ou pratiques à risque ?

Les langues autres peuvent avoir leur place dans la classe quand leur présence est justifiée par leur rôle de tremplin pour l'apprentissage de l'objet premier de la situation d'enseignement/apprentissage : la langue de l'école. Ainsi, de nombreux enseignants ne privilégient pas une approche clairement sociolinguistique de la diversité mais plutôt une approche très pragmatique des langues en présence : c'est seulement si elles servent à optimiser l'enseignement du français langue de l'école et des disciplines annexes qu'elles sont alors considérées non pas positivement de manière franche, mais tolérées car potentiellement utilisables :

«E1.T133.Mme F. (...) il est arrivé avec son bouquin de grammaire sous le bras en me disant « quand tu dis « il pleut », c'est qui « il » ? ». (...)Alors, j'ai commencé par lui expliquer ce que c'était que ce « il » donc, j'ai d'abord utilisé le terme de mode impersonnel. Quand j'ai vu les yeux qu'il me faisait, je me suis dit bon, c'est pas la bonne formulation, cherchons autre chose. J'ai pensé alors à passer par une autre langue qu'il connaissait à savoir l'anglais, je suis passée par la formule « *it's raining* » ce à quoi il m'a dit oui ça, je sais, « il » c'est comme « *it* », bon. (...) »

Pour Madame F., le recours aux langues autres se résumerait à une retransposition d'acquis antérieurs occupant le rôle principal de facilitateur d'apprentissage de la langue de l'école ou à des sollicitations inévitables, lorsque l'on n'a pas le choix :

« E1.T134.S. C'est incroyable que vous soyez passée par l'anglais enfin, vous faites des ponts entre les langues carrément ?

E1.T135.Mme F. Ah, je n'ai pas trouvé d'autre solution là (...)

E1.T136.S. Et ça, ça vous paraît heu?

E1.T137 à 146.Mme F. : Evident (...)

« E1.T46.Mme F. (...) Ces enfants-là ont été scolarisés donc ils ont dans leurs langues des connaissances structurales, des connaissances de conjugaison, des connaissances de vocabulaire qu'il suffit de retransposer dans une autre langue en fait

E1.T47.S. Donc il y a des acquis qu'on peut réutiliser ? Vous pensez qu'une scolarité antérieure a des influences ?

E1.T48.Mme F. Absolument ! Ha, inévitablement ! »

Dans le cas de Madame F., même si ses affirmations tendent à laisser paraître une vraie sollicitation de ressources plurilingues et pluriculturelles des enfants, sa conception des rôles des langues autres reste très fonctionnelle. Elle a ainsi développé une conception du bi/plurilinguisme particulière au sein de laquelle les langues autres seraient des langues « matérielles » :

« E2.T126. Mme F. Savoir manipuler une autre langue, ce n'est pas obligatoirement du bilinguisme. Moi, je ne me considère pas comme bilingue ni comme polyglotte alors que je me débrouille, disons que je parle bien deux autres langues que le français quoi

E2.T127.S. Mais alors, comment ça s'appelle ce français si c'est... c'est quoi ? Ils ont leur langue maternelle et puis le français, ça devient quoi ?

E2.T128.Mme F. Ça devient leur langue matérielle (*Rires*)

E2.T129.S. C'est bien trouvé leur langue matérielle. Et alors, quand ils apprennent l'anglais au collège, c'est quoi ce type de langue ?

E2.T130.Mme F. C'est une langue de plus, c'est encore une langue matérielle dont ils auront besoin dans leur scolarité, peut-être dans leur avenir professionnel

E2.T131.S. Donc, vous pouvez mettre au même niveau pour un primo-arrivant l'apprentissage du français et l'apprentissage de l'anglais par exemple en langue vivante ?

E2.T132.Mme F. Absolument

E2.T133.S. Vous mettez ça au même niveau ?

E2.T134.Mme F. Ah oui et quand déjà ils pratiquent l'anglais avant d'arriver chez nous, je passe très très souvent par l'anglais pour leur faire comprendre, je te le disais hier à propos d'Ha., je passe facilement par le « *it* », par autre chose quand je vois qu'il bloque (...) »

Ainsi, toutes les langues autres auraient un même statut et des rôles comparables, qu'elles soient considérées comme LVE ou comme langue(s) d'origine. Toutes ces langues autres amalgamées sous la catégorie générique « langues matérielles » qu'on pourrait interpréter comme à visée principalement instrumentale, sont envisagées en comparaison de ce que Madame F. nomme les langues natives. Selon le raisonnement de Madame F., un locuteur bi/plurilingue serait un locuteur maîtrisant un équilibrisme parfait et ce, dès la naissance. On retrouve dans ses discours, de façon assez attendue, les critères très souvent évoqués de degré de maîtrise des langues en présence et de fréquence d'utilisation pour justifier le statut de bi/plurilingue d'un locuteur mais aussi un critère que je qualifierais de génétique. On n'est ou on n'est pas bi/plurilingue selon que l'on est né, ou pas, bi/plurilingue.

Même en ayant des pratiques régulières ou même quotidiennes de plusieurs langues et en faisant preuve d'un degré de maîtrise et d'aisance certain, le bi/plurilinguisme ne sera pas avéré pour autant :

« E2.T111.Mme F. (...) le temps que j'ai vécu en Ethiopie, je me servais plus de l'anglais plutôt que du français (...) il m'arrivait d'avoir des trous (*Rires*), de dire à mon mari « c'est quoi déjà ? ». Bon, mais je sais bien que ce n'est pas ma langue native, je ne l'utilise pas de la même façon, pas avec par exemple,

les mêmes irrégularités de langue, les mêmes jeux de langue, etc., c'est plus le côté matériel quoi qui est visé là

E2.T112.S. Et donc pour être bilingue il faut avoir ce côté instinctif ?

E2.T113.Mme F. Je crois, je crois »

Madame F. reconnaît certes l'existence de pratiques en langues autres en classe et ne les renie jamais, cependant, elle semble les cantonner à occuper des rôles limités et clairement instrumentaux, rôles qui se complexifient beaucoup par ailleurs dans le contexte hors classe comme je le développerai plus bas. Ainsi, il apparaît bien difficile de véhiculer une image positive et valorisante auprès des EAM de leurs pratiques plurielles lorsque leur statut de locuteurs est *a priori* envisagé à travers une conception fataliste qui impliquerait que nés non francophones, ils ne seraient jamais parfaitement bilingues, ils n'auraient jamais les mêmes réflexes instinctifs dans leurs langues premières qu'en langue de l'école :

« E2.T124.S. Bah alors moi, ça, ça me chiffonne un peu parce que les enfants (...) ils peuvent très bien au cours d'années, d'année en année, acquérir tout un tas de compétences, être capables de se débrouiller tout comme un francophone, mais ils ne seront pas bilingues ?

E2.T125.Mme F. Hum. Bah non, non, ils ne seront pas bilingues »

En outre, Madame F. porte un jugement à la fois déterministe et maximaliste mais aussi parfois moqueur sur la définition du statut de locuteur bi/plurilingue. Elle semble trouver ce statut quelque peu galvaudé :

« E2.T136 à 142. Mme F. (...) Quand on parle de secrétaire trilingue ! (*Rires*) Bon ! (...) Mon ami polonais qui est prof de français à XX parle sept langues avec apparemment, un égal bonheur, est-ce qu'il est bilingue, est-ce qu'il est trilingue, est-ce qu'il est polyglotte ? Non, il est Polonais, il parle le polonais (*Rires*) (...) si je lui demande s'il est polyglotte, il me dira qu'il est polonais, c'est clair ! »

Madame F., dans l'extrait ci-dessus, affirme à nouveau sa conception du bi/plurilinguisme. Elle évoque le critère de nationalité qu'elle sous-entend très certainement acquise à la naissance. Ainsi, Madame F. laisse supposer que son ami de nationalité polonaise a pour langue de référence la langue polonaise depuis sa naissance. Malgré ses compétences avérées en langues autres, Madame F. projette qu'il ne se qualifierait pas de polyglotte et/ou plurilingue car sa maîtrise de langues matérielles n'équivaudrait jamais à sa maîtrise de sa langue native. Selon ce raisonnement, dans le contexte de la classe, lieu où prend place en grande partie le processus d'apprentissage de la langue de l'école, il ne s'agirait pas de

construire des compétences plurilingues et pluriculturelles dans le sens de compétences transversales, complémentaires et évolutives dans l'ensemble des langues composant les répertoires verbaux des enfants mais plutôt de « faire avec » les langues en présence. Les langues autres considérées comme langue(s) matérielle(s) ou langue(s) native(s), jouissent de statuts très différenciés et n'occupent par conséquent pas les mêmes rôles dans la classe. L'emploi des langues autres des EAM n'est donc pas renié mais se trouve associé à des représentations émanant d'une certaine conception de rôles et statuts plus ou moins valorisés. Elles sont considérées comme constituants principaux de répertoires verbaux plurilingues envisagés comme incomplets et/ou imparfaits qui sont alors souvent associées à des représentations peu gratifiantes, voire dévalorisantes.

Vers une assimilation linguistique?

La diversité sous la forme du plurilinguisme est tout à fait valorisable lorsqu'il s'agirait d'un « équilinguisme de naissance » :

«E2.T101.Mme F. (...) Il faut que ce soit dans les gènes très tôt quoi. Alors bon, souvent, ce sont des enfants ou des personnes qui sont bilingues, ce sont des personnes qui ont été confrontées dès leur plus jeune âge, dès leurs premiers mois de naissance à deux langues. (...)

E2.T102 à 104. S. Mais alors, vous êtes d'accord quand on parle de compétences ? (...) c'est-à-dire qu'il faut savoir parler comme un natif ?

E2.T106.Mme F. Natif, c'est ce que je te dis. Ça vient avec la naissance effectivement bah, je le crains »

Or, cette situation rarissime ne concerne, par définition, pratiquement aucun EAM. On peut donc en conclure que leurs plurilinguismes sont considérés comme imparfaits, incomplets et non légitimes. Les discours des enseignants laissent d'ailleurs souvent transparaître une association entre pratiques plurilingues et pratiques à risque, dans le sens où ces dernières pourraient aussi constituer des freins au processus d'apprentissage de la langue de l'école comme en témoigne l'extrait suivant :

« E1.T80.Mme F. Et ça, c'est une grosse difficulté qui est propre à notre langue (...) Les marques de pluriel oubliées qui sont vraies aussi pour les enfants français, mais ça, c'est assez typique parce qu'un enfant, je pense à Zhe. par exemple, qui possède très très bien le français, il aura encore tendance à oublier ça, parce que dans sa langue c'est pas vrai, ça ne figure pas, il n'y a pas d'accord »

« E1.T154.S. Et quelles sont leurs plus grandes difficultés aux enfants ? Où est-ce qu'ils se plantent le plus en gros quoi ?

E1.T155 à 157.Mme F. Je dirais que c'est dans les difficultés propres à la langue (...) Des choses qui n'existent pas dans d'autres langues »

Dans les dires de Madame F. et de A., pourtant très enclines dans leurs discours au maintien de pratiques plurilingues, on retrouve l'idée que diversité équivaudrait à hétérogénéité dans le sens d'un manque d'unité, voire à un sentiment de mélange ou même de parasitage du processus d'apprentissage de la langue de l'école par les compétences des EAM en langues autres :

« E1.T67.S. Mais pourquoi il faut qu'ils perdent l'habitude de... ?

E1.T68.Mme F. Parce que !

E1.T69.S. D'utiliser leurs langues ?

E1.T70.Mme F. Ecoute, si toi tu parles une langue étrangère, tu te rends bien compte que pour bien la parler il faut que tu penses dans cette langue-là

E1.T71.S. Ouais

E1.T72.Mme F. Tant que tu penses dans une autre langue, dans ta propre langue, fatalement tu fais des anglicismes comme on dit en anglais, et des barbarismes

E1.T73.S. Hum

E1.T74.Mme F. Bon moi, je me rends bien compte, je parle deux ou trois autres langues et je me rends bien compte que quand je suis dans le pays pendant huit jours, je le parle beaucoup mieux au bout de huit jours que les deux ou trois premiers jours parce que je m'habitue à ne plus parler, à ne plus penser français »

Le point de vue exprimé par Madame F. pose de nombreuses questions. Dans le cadre de l'apprentissage de toute langue étrangère, cette dernière doit devenir une habitude, autrement dit, l'apprentissage semble se rapprocher d'un enjeu d'assimilation. Appliquée à la situation d'acquisition/apprentissage de la langue de l'école par les EAM, cette logique impliquerait alors de perdre l'habitude de s'exprimer en langues autres et, de façon sous-jacente, de prendre l'habitude de s'exprimer *quasi* exclusivement en langue de l'école. En d'autres termes, Madame F. adopte un point de vue monolingue sur le plurilinguisme dans le sens où ce dernier serait constitué de monolinguisms ajoutés (Castellotti et Moore : 2002) et

considérés à l'aune des compétences en langue de l'école. Madame F. assure donc qu'elle souhaite s'appuyer sur des pratiques plurilingues dans sa classe tout en affirmant par ailleurs qu'elles peuvent aussi constituer un frein au processus d'apprentissage de la langue de l'école. On peut en conclure ici que les pratiques plurilingues sont parfois considérées comme pratiques à risque. Elle déclare juger nécessaire le maintien de pratiques plurilingues chez les EAM tout en préconisant de ne penser qu'en langue cible, autrement dit pour les EAM, dans la langue de l'école, pour en optimiser l'apprentissage. Ces points de tension sont à comprendre au vu de l'association récurrente de pratiques plurilingues comme pratiques problématiques. Ne pas viser l'assimilation entraînerait des parasitages dus aux pratiques en langues autres, elles amèneraient « fatalement » à des erreurs syntaxiques et/ou lexicales, à l'expression de barbarismes etc. Madame F. semble donc partager, au moins en partie et de façon plus ou moins consciente, la représentation très commune chez de nombreux enseignants, comme l'a souligné Christine Deprez-De Heredia, que la langue maternelle serait source de difficulté et perturberait le bon déroulement de la scolarisation des élèves :

« on a (...) pensé que les apprenants d'une langue étrangère n'arrivaient pas à se dégager des « habitudes » contractées en langue maternelle. Ainsi la langue maternelle est-elle perçue dans cette perspective pédagogique comme un obstacle, une source de difficultés, d'erreurs, de fautes. » (De Heredia : 1987 : 112-113).

C. Deprez-De Heredia précise que cet argument est très souvent mis en lien avec la notion de handicap linguistique attribué aux bi/plurilingues considérés comme nocifs d'un point de vue à la fois linguistique et cognitif :

« beaucoup de gens continuent de penser que, sauf exceptions (...) parler deux langues c'est ne bien parler ni, l'une ni l'autre. C'est ce qui transparait dans la notion moderne de double « semilinguisme ». Ce terme est utilisé pour définir l'état d'une personne qui peut se débrouiller dans deux langues mais qui n'est réellement compétent dans aucune. (...) Ainsi, les enfants migrants ne manieraient pas assez bien la langue française et plus assez bien la langue d'origine.» (De Heredia : 1987 :106).

Cette conception du bi/plurilinguisme en termes de semilinguisme(s) rappelle fortement la notion d'équilinguisme transparaissant dans les dires de Madame F. Elle ne laisse alors que peu de place à des pratiques plurilingues composites et variables et stigmatise par ailleurs largement les EAM souffrant, selon cette logique, d'un double handicap linguistique : en langue de l'école et en langue(s) première(s), toutes considérées comme approximatives et incomplètes : «E2.T109.Mme F. (...) la maîtrise de deux langues mais pas avec le même bonheur (...) ce n'est pas du bilinguisme ».

Ainsi, les discours et pratiques des enseignants sont empreints d'un fort sentiment d'ambiguïté mêlant d'une part, un désir de ne pas nier et de tolérer les pratiques plurilingues et d'autre part, une conception à la fois fonctionnelle et déterministe de leurs effets potentiellement négatifs, voire handicapant, dans le processus d'apprentissage de la langue de l'école. Ce malaise ne serait-il pas une manifestation de toute la complexité de privilégier la promotion de la diversité selon un modèle d'intégration s'appuyant sur un idéal monolingue ? Je pense avoir montré que, pour ces enseignantes, la mobilisation des langues autres est possible mais de façon à la fois très ponctuelle et située. Il ne s'agit pas d'une réelle stratégie didactique visant des enjeux plurilingues et pluriculturels mobilisant les répertoires verbaux pluriels des enfants mais plutôt du cas par cas s'imposant de lui-même de façon plus ou moins inévitable.

Malgré des discours jalonnés d'intentions tout à fait positives quant au maintien de pratiques en langues autres par les EAM, les enseignants rencontrés, dans leur ensemble, laissent généralement transparaître une volonté, plus ou moins consciente et plus ou moins assumée, de faire de la langue de l'école la seule langue vraiment légitime au sein des répertoires verbaux de leurs élèves. Ce constat n'a en soi rien de surprenant car il renvoie à ce que préconisent les textes de cadrage et, par ailleurs, les enfants ont un besoin manifeste de pouvoir s'exprimer dans l'une des variétés les plus valorisées de la langue du pays d'accueil. Cette primauté de la langue de l'école s'explique en grande partie au regard des directives imposées par les textes de référence mais aussi par la façon dont les enseignants eux-mêmes envisagent les compétences plurilingues et pluriculturelles des enfants, c'est-à-dire la façon dont ils conçoivent les rôles des langues en présence au sein de leurs répertoires verbaux pluriels. Sans jamais viser une assimilation linguistique claire, il n'en n'est pas moins très nettement déclaré que les langues autres devraient s'effacer devant la langue du pays d'accueil. Cette volonté s'appuie sur des discours véhiculant parfois une image dévalorisée des langues, image plus ou moins assumée, plus ou moins consciente mais indéniablement présente :

« E2.T48.S. Mais pourquoi ? Est-ce qu'on ne pourrait pas avoir un petit peu de langue maternelle dans la classe ? C'est complètement incompatible selon vous ?

E2.T49.Mme F. Ah mais non, non, absolument pas non. Et il y a un temps pendant lequel je l'ai utilisée (...) j'ai voulu mettre en place les premières salutations des choses comme ça, où il n'avait pas l'air de réagir, j'ai fait expliquer à Al. ce que c'était en tchéchène et moi, j'ai répété en tchéchène les correspondances. (...) Non ça, ce n'est pas incompatible au contraire, je pense

qu'il faut qu'ils sentent qu'au bout d'un moment leurs besoins aussi à eux pour évoluer, c'est quand même de prendre comme habitude d'utiliser le français dans certains lieux. Alors je leur explique d'ailleurs en général, et je leur dis « bon, le tchéchène éventuellement dans la cour, si vous voulez à la maison, c'est clair mais, après quand vous allez faire les courses en ville, toute façon, vous avez besoin du français donc, il faut qu'on l'apprenne, il faut qu'on le travaille et vous ne voulez pas qu'on vous repère toujours comme un étranger qui sait pas parler ». Bon »

On voit ici apparaître la construction de représentations d'une image dévalorisée du statut de locuteur de langues autres qui est assimilé à un statut de celui qui ne sait pas parler, à « un étranger qui ne sait pas parler ». Sans nécessairement partager ce stéréotype stigmatisant et dévalorisant, Madame F. n'en a pas moins conscience de son existence.

Nathalie Auger (2009) a souligné la vivacité au sein du corps enseignant de représentations telles que « pour maîtriser la langue française on ne doit pas parler une autre langue » ou bien « qu'avant d'apprendre une langue étrangère, on ferait mieux de leur apprendre le français... » (2009 : 45). Ces arguments ne sont pas uniquement imputables aux discours enseignants mais se retrouvent bel et bien à tout niveau, aussi bien dans les discours de décideurs locaux que d'intervenants du champ éducatif et au sein des familles mêmes. Se pose alors le problème de la gestion d'un réel paradoxe : comment former les EAM mais aussi tous les élèves de l'école de la République au plurilinguisme si l'on considère, plus ou moins explicitement, qu'il est fondamentalement illégitime de parler à l'école d'autres langues que le français ? Ce constat alarmant et sûrement excessif peut être relativisé, fort heureusement. Au niveau des locuteurs plurilingues eux-mêmes, leurs pratiques plurielles sont souvent largement assumées et valorisées en dehors du contexte scolaire comme je le montrerai plus en avant. Cependant, on ne peut qu'observer dans les faits une volonté certaine d'une forme d'assimilation linguistique ayant pour visée une pratique *quasi* exclusive de la langue française. L'extrait ci-dessous peut laisser sous-entendre que l'objectif des enseignants soit que les enfants aient une maîtrise suffisante de la langue de l'école pour optimiser leur scolarisation sans désir apparent de minorer la présence éventuelle d'autres langues. Cependant, comme je l'ai déjà l'évoqué, pour Madame F. comme pour nombre d'enseignants, le français doit devenir une habitude au point de se substituer complètement aux autres langues potentielles :

« E2.T211.Mme F. (...) Alors bon, nous, notre objectif en tant qu'enseignants, c'est de passer du langage à la langue, bon, qu'il y ait une interaction réelle entre ces deux-là, que leur langage à eux devienne notre langue ou devienne leur langue

T E2.212.S. Donc en fait il y aurait...

T E2.214.Mme F. Ou que notre langue devienne leur langue »

Madame F. déclare qu'il faudrait que « notre langue devienne leur langue » cependant elle insiste par ailleurs sur une volonté non pas d'assimilation mais d'intégration des jeunes et du respect de leur(s) langue(s) et culture(s). Une fois encore se manifeste un positionnement délicat entre désir de maintien des langues autres et enjeux d'intégration, voire d'assimilation. Dans les discours des professionnels du champ socio-éducatif, l'idée d'assimilation est toujours rejetée au profit de celle d'intégration. Les discours de référence au sein de l'Education nationale impliquent un respect de la diversité calqué sur les recommandations officielles, on les retrouve en partie dans les dires des professionnels, malgré des pratiques en inadéquation apparente qui mettent en œuvre une assimilation linguistique progressive. J'é mets l'hypothèse que cette inadéquation constitue la seule alternative pour eux face à ce qui peut apparaître comme une injonction paradoxale qui impliquerait de valoriser la diversité dans l'unité.

Au niveau des discours régissant les politiques linguistiques et éducatives, comme je l'ai montré, le plurilinguisme semble largement prôné et pourtant, dans les pratiques linguistiques et professionnelles, il en est tout autrement. Ce décalage serait certainement moins important si les perspectives à travers lesquelles est envisagé le plurilinguisme se complexifiaient quelque peu. Malgré le caractère malléable et composite attribué à la compétence plurilingue selon le Conseil de l'Europe, de fortes représentations sur ce que serait un bon plurilinguisme reste très prégnantes. Véronique Castellotti (2006 : 321) en dressant de façon ironique le « portrait robot du parfait plurilingue » soulève parmi de nombreux critères les suivants : le fait que les langues composant le répertoire plurilingue aient été apprises durant la petite enfance, de façon dite naturelle ; que les compétences du locuteur plurilingue se rapprochent le plus possible des compétences de locuteurs natifs ; et surtout que le répertoire plurilingue soit composé de « bonnes langues » jouissant de statuts plus privilégiés que d'autres. On observe ici une conception du plurilinguisme en termes de monolinguisms « nobles » additionnés grâce à une symétrie dans les degrés de maîtrise et les statuts.

Afin de combattre ces idées reçues, il ressort une nécessité certaine de former le corps enseignant à une conception renouvelée de ce que recouvre la compétence plurilingue et pluriculturelle. Ainsi, les recommandations officielles impliquent la présence d'un certain nombre de points de tension pour les enseignants qui se doivent de valoriser et promouvoir

des pratiques plurielles qu'ils jugent, de façon plus ou moins implicites et conscientes, comme problématiques voire handicapantes dans leurs pratiques professionnelles. Leurs discours *a priori* paradoxaux et ambigus doivent donc être relativisés, leur caractère contradictoire ne représentant non pas des contre-sens mais des signes extérieurs d'une forte complexité à s'approprier des objectifs parfois en décalage avec leurs pratiques et représentations habituelles.

Chez les professionnels de l'accompagnement à la scolarité se retrouve la même difficulté à dire, mais aussi à gérer la diversité des EAM.

8.2. Entre spécification et peur de la stigmatisation : le cas des professionnels du champ socio-éducatif

Les professionnels du champ socio-éducatif ne dépendant pas de l'Education nationale, ils n'entretiennent pas les mêmes rapports aux langues dans leurs discours et leurs pratiques que le corps enseignant. En effet, la langue du pays d'accueil et la variété que constitue la langue de l'école ne sont ni les objets mêmes, ni les visées principales de leurs pratiques professionnelles. Les langues restent cependant très présentes car c'est par leur biais que se réalisent les activités d'accompagnement à la scolarité sur lesquelles je vais me concentrer à présent. Je me baserai principalement sur des entretiens menés au sein de l'association VXX, signataire de la Charte de l'Accompagnement à la Scolarité, qui met en place un dispositif d'accompagnement à la scolarité s'apparentant à ce qui est plus communément dénommé l'aide aux devoirs. J'ai rencontré la totalité des intervenants avec lesquels nous avons échangé autour de questionnements sur la prise en compte, ou non, des caractéristiques linguistiques et culturelles des EAM au sein de leurs pratiques d'accompagnement.

Il est apparu que des tensions se retrouvent aussi fréquemment dans les discours des professionnels du péri-scolaire. De l'interprétation de nos entretiens est ressorti ce que je nomme une définition en transparence de la diversité, notamment linguistique des EAM.

La notion de transparence revêt deux sens majeurs très contrastés. Dans la sphère publique et les médias, elle renvoie souvent à la notion de vérité et de clarté. « Faire toute la transparence » sur une situation donnée signifie, dans le langage courant, tout montrer, tout dire, ne rien cacher. Ce n'est pas dans ce sens que je mobilise la transparence dans mon travail mais plutôt en référence à une propriété physique. Le caractère transparent d'un objet

implique qu'il se laisse traverser par la lumière. M'inspirant de cette dernière définition, je considère les mises en transparence de mes interlocuteurs comme un procédé plus ou moins conscient et volontaire selon lequel on limiterait la visibilité d'un fait/d'un objet sans en nier totalement l'existence. Dans le cas spécifique qui m'intéresse ici, à savoir la reconnaissance de la diversité des EAM, le recours à un procédé de mise en transparence équivaldrait alors à faire comme si elle n'était pas là tout en sachant qu'elle est là, tout en essayant de voir au-delà la diversité, de la contourner et de porter l'attention ailleurs.

Ce procédé s'illustre notamment par le fait qu'aucune spécification marquée du public EAM ne semble possible, qu'aucun critère en lien avec des particularités reconnues et assumées ne soient jamais exprimées spontanément : le caractère peu ou pas francophone, le degré de maîtrise de la langue du pays d'accueil différent de celui des autres élèves, l'appartenance à d'autres cultures etc. sont systématiquement considérés comme allant de soi, ne méritant pas ou très peu d'attention particulière, n'engendrant aucune difficulté ni aucune adaptation dans l'accueil et l'animation des groupes d'enfants. Pourquoi une telle systématisme dans les discours, pourquoi une telle récurrence d'une présentation homogène du public, y compris des EAM? Afin de tenter d'apporter quelques éléments de réponse à ces questions je souhaite dans un premier temps me focaliser sur les discours en eux-mêmes en dégagant les représentations construites et/ou véhiculées autour de la diversité des EAM pour, dans un second temps, interroger les enjeux d'intégration face à la gestion de la diversité qui se jouent au sein de structures socio-éducatives dans leur ensemble, sur les temps scolaires et péri-scolaires.

8.2.1 Une diversité en transparence

Au sein des associations d'aide aux devoirs des quartiers des Rives-du-Cher, du Sanitas et des Fontaines, lors de mes nombreuses rencontres avec les professionnels du champ péri-scolaire, j'ai tenté de les interroger sur leur perception et sur la possible prise en compte des caractéristiques linguistiques et culturelles que présentaient de fait les jeunes EAM. Ainsi, lors d'entretiens semi-directifs, j'essayais de suivre la trame d'entretien suivante :

Trame d'entretien avec des professionnels intervenants dans le cadre du Contrat Local
d'Accompagnement à la Scolarité
Entretiens n°3, 4, 5 et 6

La nature des initiatives

Orienter les échanges vers les initiatives proposées aux enfants après l'école pour réaliser leurs devoirs dans le quartier : sont-elles connues ? Comment fonctionnent-elles ? Comment fonctionne leur propre structure ? Par qui le dispositif est-il financé ? Est-il gratuit ou payant ? Quels sont les intervenants qui le mettent en œuvre ?

Les bénéficiaires et les objectifs

Questionner la nature des objectifs du dispositif.

Questionner la nature des bénéficiaires : qui sont-ils ? Comment entre-t-on dans le dispositif ? Voir si des critères sont évoqués, s'il/elle a recours à des documents supports. Voir si des critères d'ordre linguistique sont mentionnés.

Questionner la nature des principales difficultés rencontrées par/avec les jeunes. Voir si une dimension linguistique apparaît, ou non.

Les relations professionnelles

Questionner la nature des échanges potentiels avec le corps enseignant, les jeunes et leurs familles.

D'un point de vue purement quantitatif, je peux attester que les intervenants étaient en contacts directs et fréquents avec des enfants peu ou pas francophones à raison de deux fois par semaine. Je précise aussi qu'en tant que stagiaire, j'ai été amenée à décrire comment ce stage s'inscrivait dans mon projet de formation auprès des différents interlocuteurs rencontrés, j'ai donc toujours clairement présenté la thématique des contacts de langues des répertoires verbaux de jeunes EAM comme l'une de mes principales thématiques de recherche. Pendant les activités d'accompagnement à la scolarité, je décrirai mon statut comme participante observante, secondant ponctuellement les intervenants qui, une fois abordés sur leur lieu de travail, acceptaient plus aisément de réaliser un entretien par la suite.

Le contenu de ces entretiens m'a permis d'établir un tout premier constat : contrairement aux discours d'enseignants, aucune mention spontanée n'est faite de la particularité linguistique des enfants, quand bien même des allusions formelles et informelles y avaient été faites par moi-même et malgré des relances explicites.

Cette volonté de ne pas spécifier un public à travers la prise en compte d'un certain nombre de ses caractéristiques est commune à tous mes interlocuteurs du champ péri-scolaire, cependant, des profils assez distincts se sont dessinés.

J'ai noté de fortes similitudes dans les discours de l'animateur principal Wah. et du président de l'association. Tous deux calquaient leur discours presque mot à mot sur ceux présentés dans les textes de référence, insistant sur le fait que ce dispositif est un prolongement de l'école, qu'il est ouvert à tous les enfants sans distinction. Le caractère en difficulté/défavorisé d'un point de vue scolaire et social présent à plusieurs reprises dans le document cadre (la Charte de l'accompagnement à la scolarité), ne se retrouve pas de prime abord dans leurs discours, ni dans ceux des décideurs et financeurs issus de la municipalité de Tours. Le dispositif est décrit comme ouvert à tous les enfants, sans distinction aucune, à « chance égale » comme en témoignent les extraits ci-dessous:

« E4.T1. (...) l'accompagnement scolaire (...) A quel public il est destiné, qui peut en bénéficier ?

E4.T2.Président. Tous les jeunes du quartier

E4.T3.S. Tous les jeunes du quartier ?

E4.T4. Président. Tous les jeunes du quartier (...)

E4.T11.S. Donc, est-ce qu'il y aurait... est-ce que c'est un public spécifique ? Est-ce qu'il y aurait... on pourrait le décrire selon certains critères ?

E4.T12. Président. Il n'y a en principe pas de sélection, c'est ouvert à tous

E4.T13.S. D'accord

E4.T14. Président. C'est à chance égale pour tout le monde hein ! Donc, c'est ouvert à tout le monde. Mais c'est vrai qu'on va se retrouver plutôt avec un public d'origine étrangère. Dans notre quartier c'est plutôt... comme il y a beaucoup de primo-arrivants, on se retrouve avec des Tchétchènes, comme on se retrouve avec des Kosovars, comme on se retrouve... particulièrement avec des enfants du primaire parce que le secondaire là, ils ont vraiment quelque chose pour les primo-arrivants »

On observe pourtant, dans le dernier tour de parole, une spécification sous forme de constat lorsque ma question se fait insistante sur de potentielles caractéristiques du public. Peut-être que cette concession était déjà amorcée par l'utilisation de l'expression « en principe » à la phrase précédente. Cela me semble pouvoir exprimer un certain sentiment de réserve : le président ne s'autoriserait pas à verbaliser les caractéristiques du public de bénéficiaires en premier lieu mais les concéderait une fois la conversation orientée sur ce point par quelqu'un d'autre que lui. Cette réserve ne se retrouve pas dans le discours des bénévoles qui expriment plus franchement le caractère majoritairement issu de l'immigration du public :

« E5.T38.S. Et donc, ça représente quand même pas mal d'écoles primaires, ça ?

(...)

E5.T43.X. Oui, parce que c'est souvent des familles défavorisées, parce que c'est pratiquement que des étrangers des enfants de...

E5.T44.Z. D'origine étrangère

E5.T45.X. La majorité est en cours d'intégration quoi (...)

E5.T87.X. Oui, c'est surtout de la population migrante qui est installée depuis peu. Les parents n'ont pas le niveau intellectuel qui leur permet de suivre le travail scolaire de leurs enfants, malheureusement, on ne connaît pas les parents. (...) »

Il s'agit donc dans ce cas d'un constat assumé mais, cependant, sans mention de la particularité des répertoires verbaux pluriels des jeunes. Du côté des jeunes étudiantes salariées, on observe une certaine similitude avec les discours précédents : les enfants peuvent présenter certaines particularités de divers ordre mais ces dernières ne sont jamais généralisées. Par exemple, en ce qui concerne les difficultés scolaires des jeunes, certains peuvent en avoir mais « pas tous » :

« E6.T60.S. D'accord. En général, c'est quel genre d'enfant qui vient ? C'est quel type de profil ? Est-ce que c'est des enfants qui ont des difficultés scolaires ou... ?

E6.T61. Etudiante B. Non, pas tous

E6.T62. Etudiante A. Pas forcément, ouais

E6.T63.S. Il n'y a pas que ça »

La thématique des langues composant les répertoires verbaux pluriels des EAM n'émanant pas des réponses proposées, j'ai tenté, dans un premier temps, de l'aborder de façon détournée par le biais d'une question interpellant les intervenants sur les particularités et/ou les difficultés pouvant être rencontrées pendant leurs activités d'accompagnement. Je cherchais en posant cette question à faire apparaître/ou non, dans leurs réponses une mention du degré de maîtrise des EAM de la langue du pays d'accueil ou du français de l'école, une reconnaissance, ou non, de la diversité de leurs répertoires verbaux. En effet, les pratiques d'accompagnement à la scolarité se manifestent très majoritairement par le biais de la communication verbale. De par mes observations, je décrirai les pratiques des intervenants basées sur de la reformulation, de l'explicitation et beaucoup d'illustration par évocation d'exemples visant ainsi l'analogie entre la proposition/solution présentée et la tâche à réaliser par l'enfant. Le matériau linguistique est donc très présent dans leurs pratiques. Pourtant, pas ou très peu de questionnements en lien avec des dimensions linguistiques n'apparaissaient dans leurs dires :

« E5.T105.S. Oui, justement, quand des enfants qui ne parlent pas français justement... ça doit vous arriver

E5.T106.X. Nous on n'en rencontre pas puisqu'ici, quand ils viennent...

E5.T107.Z. Bah si quand même !

E5.T108.S. Comment vous faites ?

E5.T109.X. Seulement des Tchétchènes

E5.T110.Y. Nous, le contact qu'on a avec eux c'est pour les apprendre à écrire ou à reconnaître des choses, c'est par les livres, par rapport...

E5.T111.Z. Avec les imagiers du *Père Castor* que j'utilisais avec mes petits-enfants et ça, ça marchait bien »

La présence d'enfants peu ou pas francophones est fortement relativisée chez les bénévoles (« Seulement des Tchétchènes ») comme, d'ailleurs, dans tous les discours des intervenants. Par ailleurs, une fois admises les particularités linguistiques de certains EAM par mes interlocuteurs eux-mêmes, une volonté très nette d'atténuer cette spécificité se fait sentir. Les locuteurs insistent alors sur le caractère habituel, commun de la nature de l'accompagnement proposé aux EAM au même titre qu'à tout autre enfant. Cette forte volonté pourrait être associée selon moi à la recherche d'un effet de compensation, les intervenants semblant

vouloir me signifier que si les EAM présentent des particularités linguistiques ils n'en restent pas moins des élèves comme les autres :

« E5.T112.S. (...) Et donc, est-ce que ça vous a vraiment posé problème de faire face à des non francophones ?

(...)

E5.T117.Y. Non, non

(...)

E5.T121.Y. Ça ne fait rien hein ! (...)

E5.T144 à 149.S. T144.S. Ouais... Bon, c'est super, c'est bien... Donc, il n'y a pas de problème majeur. (...)Et même avec les enfants justement qui ont des difficultés de français ça se passe pareil ?

E5.T150.Y. Pareil..... Bien, très très bien »

Dans le discours des étudiantes salariées, on évoque des difficultés communes, une fois encore, à tous les enfants (notamment sous la forme de problèmes d'attention et de compréhension d'exercices de mathématiques ou de français).

Cette question détournée abordant la gestion des pratiques plurilingues sous couvert de question sur les difficultés de pratiques rencontrées, a laissé transparaître quelques premiers éléments de représentations. Lorsque j'ai introduit directement la question de potentielles pratiques plurilingues des EAM, j'ai pu distinguer deux types de réaction : une négation totale par le président et une non négation couplée d'une absence de spécification concrète dans le discours de l'animateur et des deux jeunes salariées.

Le président a montré une vraie résistance à aborder le sujet même des langues :

« E4.T15.S. (...) il y a des enfants on va dire primo-arrivants, bilingues voire plurilingues, avec plusieurs langues. (...) Quand elles se manifestent, cette langue, ces langues au pluriel, ça peut être du tchéchène, ça peut être du français, ça peut être de l'arabe ou je n'en sais rien, comment... qu'est-ce que vous pensez de ça ?

E4.T16. Président. Heu... heu, d'abord on n'est pas équipés pour les langues étrangères

E4.T17.S. Ouais

E4.T18. Président. Bon, les étudiantes et les étudiants ont peut-être quelques connaissances mais il n'y a pas de problème de langue avec les enfants »

Le président oriente mes propos en lien avec les répertoires verbaux pluriels des jeunes vers une réflexion sur l'enseignement des langues vivantes et/ou étrangères en général. Ce glissement peut être involontaire car dû à une incompréhension ou peut être est-il volontaire et relèverait alors d'une stratégie d'évitement. En tout cas, la dernière affirmation de mon interlocuteur synthétise un point de vue précis : les langues, quelles qu'elles soient, ne posent aucun problème, leur existence et/ou présence s'en trouve donc très relativisée.

Il est vrai que l'animateur Wah., une fois confronté à la question des pratiques plurilingues des enfants, les reconnaît mais toujours à travers une certaine volonté de non caractérisation des enfants par ce critère :

« E3.T29 à 31.S. (...) le fait qu'il y ait des enfants qui sont bilingues ou même plurilingues ? (...) Qui ont plusieurs langues, à la maison, tout ça. Quand ils font l'accompagnement scolaire, c'est quand même des activités de langage donc forcément, les langues des fois, elles peuvent se manifester. Ça, ça arrive ça ?

E3.T32 à 36.Wah. Oui bien sûr, oui, oui ça arrive, ça arrive. (...) Par contre je leur dis que quand ils disent un mot, qu'eux ils rigolent et tout ça, je leur demande d'expliquer aux autres. Que ce soit en arabe ou en tchéchène ou en russe ou en africain, je leur demande d'expliquer pour qu'ils partagent et tout ça. Donc, j'insiste là-dessus parce que quand on parle une langue étrangère ici, surtout à l'aide aux devoirs, c'est vrai qu'il y en a qui vont se sentir même pas visés, ils vont... ça va leur sembler bizarre que les autres parlent et moi je leur dis ok, ce sont...c'est leur langue maternelle ou paternelle mais ça n'empêche pas qu'ils peuvent expliquer pour partager tout ça. Et ça marche et il n'y a pas de problème, moi je...

E3.T37.S. Donc ça ne gêne pas pour...

E3.T38.Wah. Même moi, honnêtement, ça ne me gêne pas du tout, du tout.

E3.T39.S. Ce n'est pas un problème quoi

E3.T40.Wah. Du tout du tout »

Ce point de vue diffère des discours des enseignants qui, une fois amenés à remettre en question les pratiques plurilingues des EAM dans les dispositifs qu'ils animent, auraient plutôt tendance à les juger comme ayant des conséquences négatives sur leurs pratiques professionnelles. Les intervenants du champ péri-scolaire, quant à eux, se refusent à porter tout jugement. Ainsi, de façon conjointe, les enseignants et les intervenants de l'association VXX ne nient pas l'existence de pratiques plurilingues. Cependant leur perception de ses dernières diffère largement :

- du côté des enseignants, elles sont envisagées comme problématiques dans le sens où elles interpellent et inscrivent leurs pratiques professionnelles dans une certaine ambiguïté quant à leur gestion ;
- du côté des intervenants du champ péri-scolaire, elles sont envisagées en transparence : leur reconnaissance réside non pas dans la verbalisation d'une franche reconnaissance mais dans une non-négation de leur existence systématiquement couplée d'une retenue dans la dénomination des caractéristiques linguistiques et culturelles en elles-mêmes.

Si l'on observe les discours avec attention, il en ressort que les enfants parlent effectivement d'autres langues mais que cela resterait minoritaire, ponctuel et temporaire et surtout, cela ne poserait aucun problème, ne demanderait aucune prise en compte particulière et ne ferait pas sortir les EAM du groupe enfants/élèves dans sa globalité. Les seuls éléments évoqués pour caractériser le public EAM seraient donc en quelque sorte une non caractérisation : ils présenteraient des particularités mais resteraient tout de même exactement identiques à leurs autres camarades ne les possédant pas :

« E4.T26. Président. Et avec les enfants, aucun problème là-dessus hein ! Même s'il faut faire de la lecture, s'il faut insister mais les progrès sont très rapides hein !

E4.T27.S. Donc un enfant qui arrive depuis deux semaines dans le quartier, qui ne parle pas un mot de français ou peu et qui arrive ici, quelle méthode est utilisée avec lui ? C'est le français directement tout de suite, et ça ne pose pas de problème ?

E4.T28. Président. Ça ne pose pas de problème »

On retrouve ce même discours chez les jeunes salariées : certes, certains enfants peuvent avoir des difficultés à communiquer à leur arrivée, pourtant, les interactions et stratégies d'accompagnement adoptées auprès d'eux restent les mêmes que celles développées avec tous les autres enfants :

« E6.T128. Etudiante A. Il y avait une petite qui venait d'arriver de cette année. Et puis, il y en avait d'autres, c'étaient des Kosovars, ça faisait peut-être déjà, je ne sais pas, un an ou deux qu'ils étaient là, je ne sais pas. Donc, ça va eux, par exemple, eux, je ne sais pas combien de temps ça faisait qu'ils étaient là, c'était assez récent mais eux, par exemple ils avaient les mêmes difficultés que les autres élèves, que les autres enfants. (...) »

On pourrait alors en conclure que, face à des difficultés potentielles d'ordre linguistique ou culturelle spécifiques à certains EAM tout nouvellement arrivés, l'animateur et les jeunes

salariées adoptent un comportement absolument identique à celui destiné à l'ensemble des enfants. Les jeunes EAM sont assimilés à tous les autres enfants, décrits comme semblables à tous les autres bénéficiaires du dispositif, ce qui pourrait justifier qu'aucune intervention spécifique prenant en compte les particularités de leurs répertoires pluriels, ne soit jugée nécessaire. Dans les discours, ils suffiraient simplement que les enfants soient motivés ou que le temps fasse son œuvre :

« E3.T32. Wah. (...) Et puis honnêtement, les enfants qui arrivent, les primo-arrivants ou... Donc, moi, honnêtement, je ne vois pas la différence. Je constate que quand ils arrivent déjà, ils ont des grosses difficultés, mais je ne m'inquiète pas parce qu'au bout de deux trois mois, je dis deux trois mois et c'est ça, je l'ai vu vécu depuis maintenant dix quinze ans, les enfants apprennent et ils font vraiment un progrès énorme. Et les enfants, au bout de trois mois, ils communiquent, ils parlent comme vous et moi, comme la plupart des enfants »

« E4.T22. Président. Bon, les enfants comprennent très vite et c'est peut-être... c'est dans leur intérêt bien sûr. Et ils comprennent très vite et il n'y a aucune difficulté pour les faire travailler en français»

Pourtant, dans les pratiques observées, de façon évidente et attendue, la diversité des EAM est, plus ou moins consciemment, prise en compte par ces intervenants : les exigences sont revues à la baisse, le débit des paroles est ralenti, les explications sont répétées à plusieurs reprises etc. Selon moi, ce décalage entre la non verbalisation de l'existence de certaines caractéristiques et les changements effectifs de pratiques non admis spontanément, témoignent d'une volonté d'englober toute marque de diversité ou plutôt d'hétérogénéité dans une définition globalisante des bénéficiaires. Cette volonté de ne spécifier le public EAM que par leur appartenance à la catégorie de simple enfant/élève est très nette dans le discours du président. Il va jusqu'à nier toute présence de pratiques plurilingues ou en langues autres, prétextant même que cela ne s'est produit qu'une unique fois au sein de l'association et que les jeunes ont été repris :

« E4.T22 à 24. Président. (...) Depuis deux ans, je n'ai vu qu'une famille tchéchène qui est venue et avec laquelle pour l'inscription on a parlé plus ou moins en anglais (...) Donc il y avait une instit', une institutrice de l'école qui était venue accompagner. C'est le seul moment où on a parlé une autre langue, mais autrement c'est du français (...) »

E4.T29.S. D'accord, et le fait qu'il y ait la présence de plusieurs langues éventuellement entre eux, à la pause ou après, qu'est-ce que vous en pensez de ça ?

E4.T30. Président. Qu'il puisse y avoir des échanges entre eux dans d'autres langues, je l'ai entendu qu'une seule fois entre le frère et la sœur mais ils ont été vite repris et non, non... non, non il n'y a pas de... »

Pourtant, ces pratiques plurielles sont bel et bien présentes comme le concède l'animateur Wah. et les étudiantes salariées. Les enfants, une fois terminée leur journée de classe, se détendent, jouent, chahutent et conversent librement dans des langues diverses.

De ces discours ressort donc un certain sentiment d'ambiguïté : on assiste à une non négation des particularités linguistiques et culturelles des EAM mais pourtant, on ne trouve aucune mention explicite et effective de cette diversité. Comme dans les discours des enseignants, on concède son existence devant le fait accompli, une fois mis face aux constats de leur manifestation mais on ne la décrit ni ne la mentionne jamais spontanément.

Pour les membres de l'association VXX, je qualifie la diversité des EAM de transparente dans le sens où si elle n'est pas niée, elle n'est pas pour autant prise en compte de façon effective et assumée dans les discours. Il existe pourtant bel et bien des différences entre les EAM et les autres enfants bénéficiaires du dispositif mais il apparaît comme impossible de les assumer en les verbalisant. Pourquoi une telle retenue ?

Il m'apparaît assez probable que chez ces professionnels, tout comme chez les enseignants, se soient construits des liens très étroits entre la place accordée à la diversité au sein de la société française et la peur éventuelle d'une stigmatisation trop marquée des caractéristiques d'un public EAM allant à l'encontre de principes fondateurs de la République, notamment ceux d'égalité et de laïcité, principe par ailleurs exacerbés au sein de l'institution qu'est l'école.

8.2.2. Egalité des chances et droit à la différence

Tous les professionnels du champ socio-éducatif dans son ensemble ont en partage les valeurs et principes régissant le système éducatif de la République. Ils ont un même objectif commun : celui de la maîtrise de la langue du pays d'accueil devant assurer la réussite scolaire. Cette priorité a déjà été mise en avant dans les discours des enseignants et dans les textes de cadrage, elle se retrouve aussi de façon explicite dans les discours des professionnels du champ péri-scolaire. Ainsi, le président de l'association VXX insiste-t-il sur la priorité que constitue « le français » :

« E4.T37.S. Donc, pendant la partie loisir vous préférez qu'ils parlent quand même en français aussi

E4.T38. Président. Ah bah oui, oui, oui !

E4.T39.S. Pour quelles raisons ?

E4.T40. Président. Non, non il n'y a pas de... hein ! Parce que, pour qu'on les comprenne déjà

E4.T41.S. Ouais

E4.T42. Président. Qu'ils ne disent pas quelque chose de... Et puis deux, s'ils viennent ici, c'est pour parler français, ce n'est pas pour parler dans leurs langues hein ! »

Le président et l'animateur Wah. calquent les objectifs de leur dispositif sur ceux de l'Education nationale et affirment nettement leur affiliation à l'école dont ils déclarent assurer le prolongement au sein du dispositif d'accompagnement à la scolarité, ce que cette dénomination induit d'ailleurs d'elle-même :

«E3.T26.Wah. (...) Et de toute façon, on sait très bien qu'au niveau des institutions, je parle de l'Education nationale, on n'est pas là pour faire un travail supplémentaire, on n'est là que pour compléter, aider les enfants les collégiens à faire leurs devoirs mais en parfait partenariat et collaboration avec les institutions quoi »

« E4.T44. Président. (...) nous, on ne vient qu'en complément de l'école, on n'est pas là pour faire le travail de l'école, on n'est pas là pour faire le travail des parents, on n'apporte qu'un complément hein »

Au sein des dispositifs scolaires et péri-scolaires, j'ai pu observer un autre point de convergence : l'uniformisation du public EAM en l'englobant autant que faire se peut dans la catégorie générique d'élèves/enfants. Madame F., l'animateur Wha. ou encore les étudiantes salariées - ainsi que de nombreux autres interlocuteurs non mentionnés présentement - insistent tous sur le fait que les EAM n'impliquent aucune prise en compte spécifique de leurs particularités dans leurs pratiques professionnelles. Je montrerai pourtant ultérieurement dans mon travail que certaines particularités, mobilisées dans la construction de représentations majoritairement négatives, peuvent par ailleurs être évoquées concernant les EAM et leurs familles mais, très rarement lorsqu'il s'agit de parler et, dans une certaine mesure, de remettre en cause les pratiques de mes interlocuteurs.

Ainsi, il semblerait que les tensions, les stratégies d'évitement et de mises en transparence de la diversité que je viens de mettre en exergue, puissent être rapprochées d'une certaine représentation de ce que serait un bon professionnel. Je fais l'hypothèse que les professionnels

intervenant dans l'accueil culturel, linguistique et social des EAM s'approprient de façon très prégnante les principes de laïcité et d'égalité, dans un sens restrictif de neutralité et d'égalitarisme. Je viens d'ailleurs de tenter de mettre en avant, dans le dernier chapitre de ma partie précédente, à quel point l'hétérogénéité est perçue comme un véritable frein à l'accès de tous les élèves à une même égalité de chance vis-à-vis de la réussite scolaire. Il semblerait donc que leur conscience professionnelle les amènerait à se sentir investis d'un devoir de respect de la laïcité sous la forme de la recherche de la plus grande neutralité dans leurs pratiques et discours au contact des EAM.

Bernard Stasi soulignait en 2003 que :

« la France a érigé la laïcité au rang de valeur fondatrice. (...) La laïcité, pierre angulaire du pacte républicain, repose sur trois valeurs indissociables : liberté de conscience, égalité en droit des opinions spirituelles et religieuses, neutralité du pouvoir politique. » (Stasi : 2003 : 4).

L'article 2 de la loi du 9 décembre 1905 stipule que « la République ne reconnaît, ne salarie, ni ne subventionne aucun culte. ». L'état français a fait, de longue date, le choix d'affirmer institutionnellement sa neutralité vis-à-vis de la religion. L'éducation Nationale étant souvent considérée comme le temple de la laïcité par excellence, elle se fait l'écho de ces textes de référence et a donc pour mission de permettre la mise en œuvre d'un idéal d'égalité pour tous les élèves qu'elle accueille et, de bannir tout signe de distinction trop marqué (notamment religieux). Autrement dit, l'institution que représente l'école a un devoir de respect absolu de l'égalité en droits de tous les élèves et d'assurer le respect de la neutralité nécessaire à la lutte contre toute discrimination, quelle qu'elle soit.

L'article 2 de la constitution du 4 octobre 1958 stipule ainsi que :

« La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. »

Les professionnels, enseignants ou non, semblent avoir bien intégré leur mission de transmettre, à travers leurs pratiques, la valeur de laïcité et d'assurer un traitement égalitaire de tous les enfants. Je suppose ainsi qu'ils se sont intimement approprié le principe d'indivisibilité qui se manifesterait par un fort désir d'uniformisation des publics accueillis. Mes interlocuteurs paraissent tous, à des degrés divers, entretenir une véritable croyance en la justesse du système scolaire de la République et en sa logique égalitaire : en abordant tous les enfants/élèves d'une façon unique, ils leur garantiraient alors une égalité de chance face à la réussite et maintiendraient par là même une unité au sein de leur école. On peut alors se

demander si un amalgame ne serait pas fait entre unité et unicité ou si les tensions et ambiguïtés des discours ne sont pas à mettre en lien avec une tension entre universalisme et individualisme suscitant de nombreux questionnements sans réponse : que recouvre l'homogène, l'indivisible ? Faut-il considérer les enfants/élèves comme tous pareils ou, au contraire, tous différents dans l'unité ? Quelle place accorder à l'altérité, au singulier ? Ces débats ont occupé le devant de la scène médiatique au cours de cette dernière décennie. En effet, les débats autour des « affaires du voile », du non respect de la laïcité « en crise » dans les écoles, a abouti à la constitution de la commission Stasi puis à la promulgation d'une nouvelle loi interdisant les signes religieux ostensibles à l'école. Au moment de nos échanges, ces questionnements étaient donc très présents aux esprits de mes interlocuteurs et au mien et inondaient les médias et les conversations quotidiennes. Beaucoup de professionnels se sont sentis mis face à la grande responsabilité de relever le défi d'articuler neutralité, égalité et dans un même temps, respect de l'altérité et même promotion de la diversité.

Laurent Besse, dans un article de 2007, développe l'idée que la laïcité peut donner lieu à deux acceptions :

« Selon une première conception, la laïcité ouverte est une simple reconnaissance du pluralisme des différentes familles spirituelles, au sens large. Mais selon une seconde, dans la laïcité ouverte, la laïcité devient synonyme de simple neutralité. » (Besse : 2007 : 454-455).

Si je transpose cette hypothèse dans nos situations d'échange questionnant la perception et la gestion de la diversité linguistique et culturelle des EAM, je pense pouvoir conclure que mes interlocuteurs semblent en effet partagés entre « une simple reconnaissance » des pratiques plurilingues des EAM et, un désir de respect d'une « simple neutralité » dans la définition à la fois de leurs pratiques mais aussi des bénéficiaires des dispositifs qu'ils mettent en œuvre.

De ce fait, je m'interroge sur la possibilité des professionnels à effectuer un amalgame entre unité et unicité mais aussi, entre diversité et différence. En reconnaissant spontanément et explicitement les caractéristiques des publics auprès desquels ils interviennent, les professionnels semblent craindre de ne pas respecter les principes républicains d'égalité de traitement et de respect d'une certaine neutralité.

Un désir d'égalitarisme ne les pousserait-il pas alors à une volonté d'homogénéisation, voire de neutralisation de toute spécificité au sein des dispositifs socio-éducatifs ? Où et comment trouver une place pour la diversité dans une logique qui tend vers l'unification et l'assimilation, notamment linguistique ?

Neutraliser pour assimiler ?

Afin de gérer les logiques quelque peu antithétiques de promotion de la diversité tout en visant un traitement égalitaire de chaque enfant/élève inscrit dans une optique d'unité homogène, une alternative réside en la généralisation excessive des différences. Dans le cadre de l'association VXX par exemple, les difficultés scolaires rencontrées par certains EAM sont décrites comme partagées par tous les enfants/élèves ; les difficultés d'apprentissage d'une langue nouvelle sont, pour Madame F. présentes chez les EAM mais aussi chez tous les enfants/élèves etc. : ce désir d'unifier dans la différence est très présent chez la majorité des professionnels, enseignants ou non. Florence Giust-Desprairie qualifie ce procédé de « processus de neutralisation » :

« Ce processus de neutralisation, par surestimation et généralisation de toutes les différences, permet, sans doute, de se défendre contre la peur d'une perte de lien, d'une dissolution de l'unité et de la menace du multiple dans sa forme disruptive. » (Giust-Desprairie: 2010: 33).

Pour les professionnels, cette peur apparente de la dissolution de l'unité se conjugue, de façon très complexe, à ce que Marine Cohen nomme « un nouveau militantisme social et politique, où l'égalité est censée se conjuguer avec le « droit à la différence » » (Cohen : 2007 : 578).

Les intervenants expriment en effet une farouche volonté de ne jamais stigmatiser ou différencier aucun enfant/élève. Cependant, dans un même temps, ils expriment par ailleurs toute la difficulté à gérer, de façon assez inconfortable, leur désir de respecter les caractéristiques linguistiques et culturelles de leurs élèves à travers des pratiques visant la constitution d'un groupe classe homogène et unifié, notamment d'un point de vue linguistique.

La question du droit à la différence, associée à une volonté politique de promotion de la diversité, se pose donc de façon particulière auprès des publics EAM et de leur famille. La diversité linguistique des EAM dans le contexte du système éducatif français fortement axé sur la maîtrise de la seule langue de la nation, peut être considérée comme cristallisant des différences et, on peut supposer que les différences linguistiques constitueraient alors un emblème de l'hétérogénéité. Cette hétérogénéité linguistique considérée comme constituant l'une des causes majeures, et celle la plus visible, de la dissolution de l'unité au sein de l'école, l'alternative de gommer les différences ou de les généraliser afin de garantir un certain sentiment d'unité s'imposerait alors.

Ce recours à la neutralisation par effet de généralisation et de relativisation excessive de toute manifestation de différence/diversité contribue largement à sa mise en transparence.

On peut alors s'interroger sur la capacité de l'école, et plus globalement de la société française dans son ensemble, à accorder une place à la diversité plutôt qu'à tenter maladroitement de gérer des différences souvent jugées pesantes pour les professionnels y étant confrontés quotidiennement.

L'adoption de ce point de vue négatif résulterait, selon moi, de réticences à envisager l'accueil et le processus d'intégration des EAM et de leurs familles selon un mouvement mutuel de négociations et d'adaptations complémentaires. En effet, la présence d'EAM au sein des classes implique de fait des adaptations qui, bien souvent, ne sont que peu admises et assumées. D'autre part, il apparaît assez clairement que la nécessité pour l'école de s'adapter à la présence des EAM ne s'envisage pas selon les mêmes proportions. Il ressort des discours et surtout des pratiques, qu'il s'agit plus aux EAM de s'adapter à l'école et à la société française que l'inverse même si, d'une manière générale, les professionnels rejettent en bloc la notion d'assimilation :

«E1.T225.Mme F. (...) Donc nous, notre but, enseignants F.L.E, c'est quand même qu'ils connaissent la langue le mieux possible parce que, quelque part un jour, ils seront pénalisés s'ils ne la connaissent pas, ils n'auront pas accès aux examens, ils n'auront pas accès à... Et notre but quand ils arrivent c'est non pas de les assimiler, ça, c'est un mot que je refuse, mais de les intégrer

E1.T226.S. Oui, la différence est là, c'est vrai que le terme est important

E1.T227.Mme F. Bah oui, aussi bien pour eux que pour n'importe quelle autre population. Quand j'ai travaillé chez les gens du voyage, je leurs disais aussi intégration, mais pas assimilation, qu'ils gardent leurs coutumes, qu'ils gardent leurs croyances, au contraire, plus on est différents les uns des autres et plus la population est intéressante (...) »

Madame F., comme beaucoup de professionnels, développe un point de vue qui fait largement écho aux discours de référence : les différences et/ou la diversité seraient synonymes de richesse, de valeurs positives de partage, d'inter-compéhension, d'ouverture etc. La promotion d'un mouvement mutuel est affirmée dans les discours à travers des stéréotypes autour du bien fondé du vivre ensemble déjà évoqué précédemment mais, ne se retrouve que trop rarement dans les pratiques professionnelles. Selon moi ces discours peuvent donc être qualifiés de discours de circonstance qui véhiculent, de façon paradoxale, une volonté de mise à distance de la notion d'assimilation malgré son apparente mise en œuvre dans les pratiques.

Les travaux menés par Cristina Allemann-Ghionda en 2001 sur les systèmes scolaires intitulés *Les systèmes scolaires entre la rhétorique de l'intégration et la tentation de la séparation : réflexions issues d'une recherche comparative* appuient ce constat. Cette recherche comparative menée dans quatre pays européens, dont la France, entre 1986 et 1995, avait pour enjeu de se focaliser sur la description et l'analyse « des stratégies courantes du système d'éducation (...) » en lien avec la migration et la pluralité culturelle et linguistique ainsi que de porter un regard critique sur les « systèmes d'Education nationale en question par rapport aux choix fondamentaux face à l'hétérogénéité socioculturelle des publics et au plurilinguisme (...) » (Allemann-Ghionda : 2001 : 269). Il est ressorti de ce travail que la prise en compte de la diversité des enfants va souvent de pair avec des pratiques professionnelles assimilatrices et homogénéisantes :

« Même si depuis ces derniers [les discours rhétoriques] mentionnent depuis le milieu des années 70 le sujet de la diversité culturelle, notre analyse de contenu montre que la façon de moduler cette question a changé progressivement. Dans les pratiques ce sont la compensation et l'assimilation qui dominent. » (Allemann-Ghionda : 2001 : 276).

Cristina Allemann-Ghionda postule qu'une forte influence de l'école et de ses principes d'intégration et d'égalité peuvent amener à un glissement d'une « politique affirmative d'intégration » vers une « politique qui encourage la primauté de l'adaptation à la culture et à la langue nationale du pays d'accueil » substituant ainsi un processus d'assimilation à celui d'intégration :

« une politique affirmative de l'intégration (et non de l'assimilation) va de pair avec une politique de l'intégration scolaire et des pratiques respectueuses des spécificités et des droits culturels des migrants, alors qu'une politique qui encourage la primauté de l'adaptation à la culture et à la langue nationale du pays d'accueil et qui prône donc implicitement l'assimilation, correspond à une politique et à des pratiques scolaires axées sur l'assimilation et peu inclinées à incorporer la variété des langues et cultures des migrants. » (Allemann-Ghionda : 2001 : 296).

Ainsi, tenter de gommer les différences des EAM, ou de les généraliser à l'extrême afin de les relativiser en les noyant dans la masse d'une unité nécessairement homogène, témoigne d'un processus d'assimilation qui serait en partie induit par les visées unificatrices du système éducatif en lui-même.

Ces éléments d'analyse m'amènent à dégager deux principales conclusions quant aux discours des professionnels du champ péri-scolaire :

- premièrement : il existe une réelle volonté de ne pas définir de profil type de bénéficiaire des dispositifs socio-éducatifs et lorsque qu'un profil particulier est abordé, il est souvent nié ;
- deuxièmement : la question de la diversité et plus particulièrement du plurilinguisme, quand elle est explicitée, est souvent évincée.

Si je tente d'articuler ces éléments, cela m'amène à effectuer certaines mises en regard :

- entre prise en compte de l'hétérogénéité des EAM et peur de la stigmatisation ;
- entre maintien de l'homogénéité et enjeux d'intégration et/ou d'assimilation ;
- entre respect de l'altérité et promotion effective de la diversité.

Ces mises en regard sont largement applicables aux conclusions tirées de mon analyse des discours des enseignants. J'ai pu constater des peurs communes et récurrentes, bien que non avouées explicitement, de dériver vers des pratiques de différenciation alors que la visée initiale du système éducatif républicain prône un traitement égalitaire devant impérativement éviter la manifestation de quelque stigmatisation que ce soit.

Cela pourrait en partie expliquer certaines réticences à la prise en compte, dans les dires et dans les faits, de la diversité des EAM au sein de l'association VXX. J'en prends pour exemple mes échanges avec le président et l'animateur principal de l'association. Après un cheminement co-construit et imposé par mes questions, j'ai pu voir apparaître dans ses discours l'aveu concédé de la présence de pratiques plurilingues au sein des activités d'accompagnement. Ces pratiques étaient considérées comme dernier recours :

« E4.T82. Président. Il y a quand même quelquefois, ça dépend des parents hein, mais il y en a, il vaut peut-être mieux leur parler en arabe et ils comprennent beaucoup mieux

(...)

E4.T83.S. Est-ce que ça arrive que Wah. parle en arabe quelquefois ici, avec les enfants ?

E4.T84 à 86. Président. Oui, oui quelquefois. Avec les enfants, non, avec des grands, oui (...) Il y en a qui ont des difficultés

E4.T87.S. Et qu'est-ce que vous pensez de ça, de l'utilisation de l'arabe éventuellement?

E4.T88. Président. Bah, que ça ne me gêne pas dans la mesure où c'est le meilleur moyen pour se comprendre. Mais il est vrai que quand ils viennent ici, ce n'est pas pour parler arabe, c'est bien pour s'insérer, pour parler français, pour s'insérer dans le pays

E4.T89.S. Ouais donc, vous pensez que s'ils viennent ici et ils parlent arabe quelque part, ça peut freiner un peu l'insertion

E4.T90. Président. Voilà, oui bien sûr »

Les pratiques plurilingues sont ici, une fois encore, considérées comme pratiques à risque freinant le processus d'apprentissage de la langue de l'école. Il n'est donc pas surprenant qu'elles semblent non pas assumées mais avouées presque confessées, comme s'il fallait à tout prix sous-estimer leur occurrence, comme si elles ne pouvaient être rendues visibles que dans des discours justifiant l'importance de les limiter et de prôner le « tout » français :

« E3.T39.Wah. (...) ils savent très bien qu'on est là, on est en France (...) la plupart des enfants qui sont nés ici même d'origine étrangère et tout ça (On frappe à la porte du bureau) je leurs dis qu'ils ont la chance d'être dans ce pays-là, il faut bien qu'ils parlent le français et c'est ici de toute façon leur avenir hein ! Bon, comme j'insiste là-dessus hein, les autres enfants ça ne les dérange pas, ils entendent parler russe, tchéchène, arabe, africain »

Se dégage de ces extraits l'idée qu'un traitement égalitaire impliquerait un processus d'assimilation - quand bien même le président y substitue le terme d'insertion.

Si j'ai pu observer une mise en transparence récurrente des spécificités des EAM, il est à noter par ailleurs que lorsqu'il s'agit de spécifier le public EAM à l'aide de critères autres impliquant moins de mises en lien avec l'objet d'enseignement et la remise en cause directe des pratiques d'enseignement et/ou d'accompagnement, la diversité est associée de manière directe et explicite et sans aucune ambiguïté cette fois, avec la notion de manque, de carence et plus largement, de handicap socio-culturel. Je ne manquerai pas de développer ces réflexions *infra* (cf. sous parties 9.4 à 9.7).

Chapitre 9. Des aspirations professionnelles et des enjeux de réussite différents

L'accueil et la gestion de la diversité des EAM apparaissent comme une difficulté, potentiellement source de pratiques à risque aux yeux de la majorité des professionnels. Le manque de prise en compte effective et de valorisation de la diversité des EAM pourrait résulter d'une certaine incapacité de l'école et de ses acteurs à accepter un mouvement mutuel de négociations et d'adaptations complémentaires. Cela proviendrait principalement, selon moi, du fait que la diversité semble avant tout envisagée en termes de différences qui constitueraient en elles-mêmes des facteurs de dissolution d'un sentiment d'unité et d'homogénéité au cœur des pratiques, rendues de ce fait plus difficiles. Je partage amplement le point de vue de Véronique Castellotti qui pointe l'articulation, à l'école française, de ces éléments d'analyse autour de la notion de déterminisme des origines. L'auteure souligne à propos « des représentations et actions déclarées vis-à-vis de l'accueil et de l'insertion scolaire des enfants allophones » que :

« la plupart des enseignants français, qui se considèrent comme trop peu formés à ce travail, mettent davantage l'accent sur la nécessité de «gommer les différences» entre les enfants, tout en mettant l'accent sur d'éventuels « problèmes interculturels » (...) la plupart des enseignants rencontrés semblent s'être davantage résignés à une sorte de «déterminisme des origines.» (Castellotti : 2007 : 64).

Cette interprétation est corroborée par une information relayée par l'Observatoire des inégalités (<http://www.inegalites.fr>) en juin 2007, selon laquelle « pour 69,5% des enseignants du primaire et 63,5% de ceux du collège, c'est l'environnement des élèves qui est à l'origine des principales difficultés des élèves », alors que « seuls 16,7% de ceux du primaire et 26,4% de ceux du collège estiment que c'est l'organisation du système scolaire qui pose problème ». » Dans cette optique, c'est bien dans les élèves mêmes que résideraient les causes à la fois de l'augmentation de l'hétérogénéité au sein des groupes classes mais aussi de façon plus globale, de la baisse du niveau scolaire dans son ensemble. Ce discours a été relayé, le 25 mai 2011, par les déclarations publiques de Claude Guéant, à l'époque ministre de l'intérieur français, qui, en commentant des chiffres publiés par l'Institut National de la Statistique et des

Etudes Economiques, a déclaré sur l'antenne de la radio nationale de grande écoute Europe 1 que « les deux tiers des échecs scolaires, c'est l'échec d'enfants immigrés » (<http://www.europe1.fr/France/Gueant-immigration-l-INSEE-somme-de-repondre-601233/>, consulté le 28 juin 2011). Des liens étroits sont observés entre les thématiques de la migration, de l'échec scolaire et de l'hétérogénéité, notamment linguistique. Force est de constater que ces thématiques semblent se cristalliser autour d'un débat récurrent autour de l'accès de tous les élèves à la réussite et ce malgré ou même, en luttant contre les potentielles inégalités dont pâtiraient les élèves et, en particulier les EAM à qui l'ont reconnaît des déficits, manques ou autres carences en lien avec leur diversité, beaucoup plus fréquemment qu'aux autres enfants/élèves.

Le constat que la plus grande partie des enseignants considèrent les difficultés rencontrées auprès des EAM comme résultant non pas prioritairement du mode de fonctionnement du système éducatif et/ou de leurs pratiques, mais plutôt d'un processus déterministe en lien avec des différences dues aux origines des enfants - principalement d'ordre socio-culturels et socio-économiques - est discutable. En effet, il s'inscrit dans un contexte où les directives des politiques éducatives prônent l'accès pour tous à la réussite ainsi qu'une nette volonté de tirer vers le haut les ambitions et les niveaux du système éducatif, et de ses élèves. Comment, alors, articuler de telles visées avec une conception déterministe du statut des élèves EAM ? Que peut recouvrir la notion de réussite pour les professionnels devant la mettre en œuvre auprès d'un public dont les origines seraient *a priori* considérées comme peu propices à les y destiner ?

Je souhaite donc à présent, dans un premier temps, dresser un bref bilan des principales conceptions de la réussite envisagées pour les EAM, développées par les différents professionnels dans nos échanges afin de soulever, dans un second temps, la question de la possibilité d'une prise en compte de la diversité des enfants dans la construction de ces points de vue différenciés. Autrement dit, je souhaite soulever la question de l'établissement de corrélations entre perceptions et gestion de la diversité des EAM et les possibles dynamiques de réussite dans lesquelles ils s'inscriraient. Je pense en effet que certaines représentations sociales et individuelles construites et véhiculées autour de la diversité des EAM pourraient en partie induire la définition des enjeux de réussite à atteindre avec et/ou par ces derniers.

9.1. Réussir : des finalités variées

Après avoir fait le point sur ce que peut recouvrir la notion de réussite d'un point de vue terminologique, je me concentre à présent sur l'appropriation de ce terme par les professionnels amenés à le mobiliser dans leurs pratiques auprès des EAM. Ce qui m'a frappée en premier lieu, lorsque j'ai entrepris d'échanger autour de cette question de réussite, c'est l'absence de lien entre construction de parcours de réussite des EAM et leurs caractéristiques en tant que jeunes allophones : aucune dimension culturelle et/ou linguistique n'apparaissait jamais spontanément, tout comme elles n'apparaissaient pas non plus de prime abord lors des tentatives de définition des publics bénéficiaires des dispositifs scolaires et péri-scolaires au sein desquels les EAM participaient pourtant en nombre majoritaire. Par ailleurs, lorsque je mettais moi-même la question de la diversité des jeunes explicitement au cœur des échanges, le plus souvent, elle a été bien vite évacuée et considérée comme ne changeant absolument rien, ne nécessitant pas de prise en compte particulière et par conséquent n'impliquant aucun changement de pratiques professionnelles. J'ai ainsi retrouvé ce même refus de spécification du public EAM souligné précédemment dans les dires des professionnels du champ péri-scolaire. Le processus de réussite pour et par les EAM, ou devrais-je plutôt dire pour tous les enfants sans aucune distinction, s'est décliné en trois grandes tendances que je décrirais comme représentatives de l'inscription des intervenants dans leurs champs professionnels respectifs.

9.1.1. Réussir ou se donner les moyens

Il est apparu de façon assez marquée, dans les discours des enseignants, une association particulière entre réussite, projection future et degré d'autonomie. La réussite consisterait à aller au-delà du collectif presque trop mécanique et jugé peu efficace, voire dépassé, par du « à la carte » menant à l'autonomie :

« E17.T5 à 9.Monsieur Mas. Bon, alors moi, dans la réussite des enfants je vois d'abord, dans un premier temps, l'épanouissement, hein. C'est-à-dire que pour qu'un enfant il réussisse à l'école, il faut qu'il se trouve bien, il faut qu'il ait un cadre agréable et qu'il soit comment ? Susceptible de développer ses compétences dans un cadre sécurisant et qui lui apporte. Donc, ça, c'est la première des conditions. Ensuite, je dirais, moi, la réussite des enfants je la vois dans le sens où on est capable de fabriquer des gens, de fabriquer des gens

c'est... (...) A nuancer hein! De façonner des individus qui seront capables d'être autonome et qui seront capables de construire leur vie quoi, c'est-à-dire, d'être acteur de leur avenir (...) L'école, à un moment, ça a été, il y a quelques années, de former de bon petits soldats (...) Dans le sens où on était beaucoup dans le systématique, dans le répétitif et c'était comment ? (...) Donc moi, l'objectif c'est de former des enfants qui soient autonomes et capables de s'auto-former par la suite

E17.T12.S. D'accord, donc la réussite passerait par un certain degré d'autonomie

E17.T13.Monsieur Mas. Voilà »

Cet argument trouve écho en partie dans le discours de représentant de la mairie de Tours, partenaire et financeur principal de bon nombre de dispositifs évoqués. Le relevé d'expressions telles que « donner envie », « susciter l'envie », « créer l'envie » est très révélateur d'une logique prônant le bien-fondé de la maxime populaire « on n'est jamais mieux servi que par soi-même » qui se base sur la notion de volonté personnelle avant tout. Le principe du mérite y est étroitement associé et l'idée du « quand on veut, on peut » pourrait se traduire par « quand on a vraiment envie, on peut tout » : à force d'efforts personnels appuyés, la réussite serait accessible pour peu qu'on s'en donne la peine :

« E19.T38.Mme R. (...) parce que bon, c'était pas gagné au début. Comme quoi, quand même, quand on se donne les moyens et qu'on a envie de leur donner envie, on y arrive. Mais, faut-il encore ne pas se désespérer sur ce quartier. Et c'est pour ça que je te disais tout à l'heure, moi ce que je vise ce sont des actions, de l'excellence pour arriver quand même à leur donner les moyens d'avoir envie. Parce qu'on va pas leur donner envie à jouer tout le temps au ballon devant leur bas de tour. (...) ça peut peut-être leur donner envie d'aller voir plus loin »

Ce point de vue n'est pas sans évoquer les recommandations du *Socle commun de connaissances et de compétences* (MENESR : 2006) dans lequel il s'agit d'« accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel, réussir sa vie en société et exercer librement sa citoyenneté ». La compétence 6 intitulée « Compétences sociales et civiques : a/vivre en société, b/se préparer à sa vie de citoyen » et la compétence 7 intitulée « autonomie et initiative : a/autonomie, b/esprit d'initiative » se retrouve à quelques mots près dans ces discours. La réussite résiderait donc dans le fait de se donner les moyens, de faire preuve d'ambition et d'autonomie, de construire son avenir de futur citoyen :

« E19.T37.S. (...) d'après vous, pour les enfants, à leur place, qu'est-ce que c'est leur réussite, pour eux ? Qu'est-ce que ce serait la réussite dans leur tête à eux ?

E19.T38.Mme R. Alors, je n'ai pas la réponse, parce que je pense que justement quand je t'ai dit tout à l'heure que l'idée c'était vraiment de leur donner envie, je crois que c'est quand ils auront vraiment envie de faire des choses qu'ils pourront eux-mêmes nous donner leur réponse, mais pour l'instant, ce qui était vraiment difficile à entendre c'est que ces enfants-là, ils n'avaient envie de rien et pas d'ambition du coup. (...) Et toutes les actions qu'on fait en ce moment, c'est vraiment pour leur donner envie et après d'avoir le choix. Parce que c'est bien ça d'être citoyen, c'est de pouvoir choisir sa vie aussi et je pense qu'en France on a quand même les outils pour le faire. (...) »

Pour la représentante de la municipalité de Tours, Madame R., mais aussi pour les enseignants Monsieur Mas. ou Madame F., réussir réside en partie dans le fait de donner ou de se donner les moyens d'y arriver en agissant en tant que citoyen autonome de la République. Cette dimension de la citoyenneté rappelle sans grande surprise les directives institutionnelles associant intégration et devoirs citoyens de respect des valeurs et de principes républicains.

9.1.2. Réussir ou se fondre dans la norme

« Vouloir plus pour pouvoir plus » semblerait être l'une des clefs vers la réussite, ces discours ne sont pas sans rappeler ceux véhiculés autour de l'égalité des chances qui valorisent le donner plus à ceux qui auraient moins. Mais de quelle réussite parlons-nous alors? La réussite de ceux qui auraient moins, de ceux qui seraient en quelque sorte moins égaux, serait-elle la même que celles de tous les élèves ?

Bien que les textes de références associent *quasi* systématiquement réussite et ambition ou bien réussite et excellence, on observe un décalage assez frappant avec les discours des professionnels qui associent souvent réussite avec bien-être, norme, tranquillité : une banalité confortable en un mot :

« E17.T63.Monsieur Mas. (...) Ceux qui se projettent (...) leur objectif c'est d'avoir une petite vie de famille bien tranquille. C'est assez amusant d'ailleurs parce que bon, il y a des milieux où on est favorisé, où on a de l'ambition, des ambitions souvent même démesurées hein ! Bon, on veut être médecin, on veut être ceci. Et alors que là, bon, tous les ados que j'ai vus moi, c'est d'avoir sa petite voiture, de se marier, d'avoir sa petite vie de famille, un petit métier et c'est suffisant hein. Pour une majorité d'ados, de jeunes, voilà, c'est ça. Ce n'est pas être avocat et tout, c'est d'avoir un boulot, un petit taf hein, et puis sans plus hein ! Et puis avoir, il y a toujours ce cadre sécurisant qu'ils n'ont

pas, avoir une femme, ou un mari hein si c'est une fille, et puis voilà, et puis un petit appartement, une petite vie tranquille »

Il s'agirait donc d'aspiration à une vie tranquille, une petite vie de famille bien éloignée de mon propre *a priori* quant aux propositions des jeunes :

« E17.T64.S. Et moi, c'est vrai que ça m'interroge, je les voyais plus chanteur de rock ou je ne sais pas quoi

E17.T65.Monsieur Mas. Non, non, non, non. Bah, il y en a quelques-uns, mais il y en a beaucoup qui ont ce genre d'approche dans les ados ou même après. Et malheureusement, il y en a certains qui se retrouvent au chômage, ils n'ont pas des ambitions démesurées au contraire, non, non. Ils ont bien les pieds ancrés sur terre. (...) »

Comment considérer qu'aspirer au banal, au suffisant et confortable puisse susciter un fort sentiment d'ambition et un investissement profond et motivé de la part des bénéficiaires? Selon moi, un important décalage transparait ici au vu des observables construits. Dans les discours de référence, j'ai déjà noté le fait que s'affirme une forte volonté de tirer les enfants vers le haut, voire vers l'excellence, on trouve cependant dans les discours des acteurs professionnels censés mettre en œuvre ces ambitions politiques, des visées encore bien éloignées de toute représentation d'excellence.

En outre, il semble que de réels efforts soient faits pour ne laisser transparaitre aucun signe extérieur de discrimination, y compris positive, dans la mise en place des dispositifs ouverts à tous, sans caractéristiques trop marquées. Il paraît comme impossible d'assumer qu'il faille parfois faire plus pour ceux qui auraient moins ou alors faire différent auprès d'un public de fait varié. Ainsi, une fois encore, lorsqu'il s'agit d'échanger autour des caractéristiques des EAM, la transparence et/ou la neutralisation apparaissent comme les alternatives privilégiées. Je pense pouvoir en conclure que, par peur de stigmatiser le public EAM en opérant quelque prise en compte que ce soit de leur spécificité linguistique et culturelle, les enseignants les cantonneraient à des aspirations aussi neutres que possibles de par leur très grande banalité. On assiste presque à un phénomène d'inversement des visées : la forte volonté de maintien de l'homogénéité prenant la forme d'une excessive neutralisation des caractéristiques des EAM aboutirait, en fin de compte, à une stigmatisation négative de ces derniers en leur attribuant une conception de la réussite revue à la baisse, que certains pourraient même qualifier de médiocre. Je montrerai ultérieurement (cf. chapitre 10) que ces conceptions sont bien éloignées des projets que les enfants se construisent eux-mêmes.

9.1.3. Réussir ou la quête d'un bien-être global

Lorsque la notion de réussite est introduite lors d'un entretien semi-directif auprès d'un professionnel issu du tissu social, c'est bien souvent le bien-être de l'enfant qui est évoqué spontanément à l'aide d'expressions comme « être à l'aise », « trouver des repères », « se sentir bien », « être épanoui » :

« E16.T19.S. (...) Pour toi, qu'est-ce que ça serait un enfant qui réussit ?

E16.T20.Mat. A l'école ? Ou qui réussit de manière générale ?

E16.T21.S. Qui réussit comme tu veux

E16.T22.Mat. Parce que d'une manière générale, pour moi, c'est un enfant, ou adulte, parce que je ne ferais pas trop de distinction, qui se sente bien dans sa peau, qui arrive en liberté à faire ce qu'il a envie de faire, qui s'organise. Et pour moi, la réussite ça s'arrête pratiquement à ça »

Dans ces extraits de mes échanges avec un intervenant de l'AFTAM de Joué-lès-Tours, la réussite ce serait, dans un premier temps, faire qu'un enfant se sente à l'aise. Cette idée se retrouve dans les discours des enseignants pour qui cette première étape est indispensable à l'entrée ultérieure des jeunes dans les apprentissages mêmes :

« E17.T5.Monsieur Mas. Bon, alors moi, dans la réussite des enfants je vois d'abord, dans un premier temps, l'épanouissement, hein. C'est-à-dire que pour qu'un enfant il réussisse à l'école, il faut qu'il se trouve bien, il faut qu'il ait un cadre agréable et qu'il soit comment ? Susceptible de développer ses compétences dans un cadre sécurisant et qui lui apporte. Donc, ça, c'est la première des conditions. (...) »

« E2.T91.Mme F. En CM, s'ils ont un vécu trop lourd à porter en plus de leurs apprentissages... et depuis quelques années quand même, parce que moi, je le dis depuis le début ça, depuis quelques années dans les centres d'hébergement, ça y est, on y pense, il y a une cellule psy pour les écouter au moins une fois par semaine et on avance bien plus vite. Ça, ce n'est pas le travail de l'école quoi. Pour qu'un enfant apprenne, il faut qu'il soit prêt à apprendre, il faut qu'il ait un cerveau libre, on ne peut pas apprendre sans motivation, sans chose qui occulte. (...) »

L'entrée des jeunes dans les apprentissages semble presque devoir être freinée au nom d'enjeux psycho-affectifs jugés déterminants et qui se devraient d'être traités en amont avant de pouvoir inscrire les EAM dans un processus d'apprentissage productif. Ainsi, de façon à ne pas casser cet accès au bien-être jugé indispensable pour un meilleur vécu de la situation de

scolarisation, il faudrait en quelque sorte ne pas trop en demander aux enfants, éviter de se concentrer sur des tâches uniquement scolaires mais plutôt privilégier la construction de repères psycho-affectifs, conditions *sine qua non* pour entrer ensuite dans les apprentissages. Pour nombre d'intervenants appartenant à tout champ professionnel confondu, le plus important, en premier lieu, ne serait donc pas d'étudier concrètement mais plutôt de chercher à être à l'aise à l'école et dans la société plus généralement :

« E16.T28 à 30.Mat. Bah ce qu'il y a de différent en général, ça dépend des âges d'arrivée, mais la première réussite c'est déjà de comprendre l'école en France. Ça, ça concerne autant l'enfant que les parents, c'est même plus facile pour l'enfant en général. La première chose c'est de bien comprendre ce qu'est l'école et ensuite de s'y faire une place mais, pour s'y faire une place, il faut déjà qu'il y ait un terreau, qu'il y ait une place qui soit préparée, voilà. Pour moi, la réussite de ces enfants, ce qu'on essaie de faire avec les établissements avec lesquels on travaille, c'est justement avant tout qu'ils trouvent leur place dans l'école (...) Les résultats, les acquisitions, ça, c'est la deuxième étape, ça c'est après (...) Déjà, qu'ils se sentent bien, qu'ils aient envie de venir à l'école, qu'ils se sentent accueillis. Pour moi, c'est déjà la grosse réussite »

Pour cet intervenant social, la définition des bénéficiaires de ses pratiques d'accompagnement n'implique pas la même mise en transparence des caractéristiques des EAM de par le fait qu'il travaille de façon explicite et exclusive auprès de migrants demandeurs d'asile. La retenue de la verbalisation de la diversité est moindre. L'intervenant Mat. associe certes les EAM à un groupe homogène plus global - celui des enfants en général - mais c'est moins pour neutraliser des différences que pour favoriser une prise en compte élargie du simple statut enfant/élève. Il s'agit d'englober les EAM dans la catégorie générique d'enfant en tant qu'acteur social, ainsi, Mat. envisage la prise de conscience par ces derniers de l'influence des discours adultes qui auraient pour eux valeur d'autorité, comme chez tout enfant, qu'il soit ou non migrant, qu'il soit élève ou non :

« E16.T42 à 44.Mat. (...) Je pense que si là, tout de suite, je posais la question à la plupart des enfants que j'accompagne, tous me répondraient avoir de bonnes notes. Je ne sais pas si c'est forcément ce que eux ils attendent, mais en tout cas je crois que c'est ce qu'ils voient dans le regard des adultes, ce qu'ils pensent que l'adulte attend d'eux en tout cas : avoir de bonnes notes et un bon comportement. Ce qui n'est pas faux, c'est vrai que quoi qu'on en dise, c'est ce qui est attendu quand même hein (...) Maintenant, je crois que, plus sincèrement, si on n'essaie pas de coller aux discours adultes, je pense que ce serait simplement de comprendre un peu mieux leur monde. Enfin, en l'occurrence, un monde qui est nouveau pour eux, un peu mieux le comprendre et puis simplement, avoir une classe, avoir des amis heu...

E16.T45.S. Trouver des repères

E16.T46 à 48.Mat. Avoir une vie simple et saine (...) Je pense que ce serait plutôt ça en termes de réussite, mais maintenant, ouais, c'est clair que quand on pose la question systématiquement, mais c'est vraiment collage au discours adulte, c'est avoir de bonnes notes et un bon comportement »

L'extrait ci-dessus m'amène à interroger les liens entre dimensions scolaire et sociale qui constitueraient, de façon conjointe, les aspirations des jeunes. Les frontières entre ces deux dimensions apparaissent floues et difficiles à délimiter de par la nature même des dispositifs mais aussi de par les pratiques et les idéologies différenciées des intervenants du champ socio-éducatif devant œuvrer à un projet commun.

Pour définir la réussite des EAM, Mat. et la plupart des acteurs sociaux font preuve d'une nette volonté de ne pas se focaliser de façon trop marquée uniquement sur les apprentissages scolaires alors que l'entrée des enfants dans les dispositifs évoqués se justifie bien souvent par le constat de résultats trop faibles ou de difficultés d'ordre purement scolaire. Par ailleurs, les motifs d'entrée de certains jeunes dans des dispositifs scolaires et péri-scolaires peuvent parfois être d'ordre clairement social : problème de santé, problème d'ordre psychothérapeutique, problème socio-économique etc. et donc *a priori* en rupture avec le champ scolaire.

Si les professionnels du champ socio-éducatif, qu'ils soient issus du champ social ou de l'Education nationale, se retrouvent tous dans le champ générique de l'intervention éducative, une certaine ambivalence de positionnement peut parfois se faire ressentir quant à la délimitation des champs professionnels respectifs et de leurs visées : quelle réussite atteindre, « une vie simple et saine » ou « avoir de bonnes notes et un bon comportement » ? Comment envisager les bénéficiaires : en tant qu'enfant, élève, acteur social ou tout à la fois ?

Certaines interprétations de qui seraient les bénéficiaires, de ce que serait « la » réussite mais aussi des pratiques professionnelles à mettre en œuvre pour l'atteindre fluctuent selon la construction et la mobilisation de représentations sociales et individuelles diversifiées, notamment quant à la part à accorder à l'école et à la définition de ses rôles dans la réussite des jeunes.

9.2. La réussite : une réussite scolaire ou une réussite de l'école ?

Les discours variés des différents professionnels amènent à soulever la question de la part de la réussite scolaire dans un processus de réussite plus large mais aussi à interroger l'association entre réussite et éducation/instruction, questionnements particulièrement légitimes auprès d'enfants en pleine scolarisation.

L'association et/ou substitution tacite entre les termes éducation et instruction, sous-entendue scolaire, pose la question des facteurs déterminant la réussite mais aussi de ceux constituant une bonne éducation qui mènerait à cette dernière. La réussite résiderait-elle uniquement en des paramètres scolaires ou se situerait-elle sur d'autres plans complémentaires, notamment socio-culturels ? Quant à l'éducation : est-elle réservée à la seule instruction scolaire ou relèverait-elle d'autres paramètres, notamment des pratiques familiales ?

Les rapprochements des termes équivoques éducation/éducatif et l'association de dimensions scolaires et/ou sociales, ont été particulièrement remis en cause par les professionnels issus du champ social ; par l'intervenant Mat. notamment mais aussi par mon ancienne collègue Marie, assistante sociale et coordinatrice des actions sociales au sein de l'équipe de Réussite Educative de Tours :

« E10.T52.Marie. (...) le problème de la Réussite Educative, c'est qu'elle pose la question de qu'est-ce que c'est que la réussite, qu'est-ce que c'est que l'éducation ? Et puis, elle fait appel à des concepts tellement larges que tu y mets tout et n'importe quoi. Ce qui est le souci aussi niveau politique parce que quand tu lis la circulaire, il n'y a rien dedans, tu l'interprètes comme tu veux

E10.T53.S. (*Rires*) Tu l'as lue toi aussi !

E10.T54.Marie. Bah oui, il n'y a rien dedans, tu es d'accord ?

E10.T55.S. Bah... ça reste des termes génériques

E10.T56.Marie. C'est extrêmement vague donc tu l'interprètes comme tu veux »

Pour Marie, on peut observer des différences d'interprétations fortes entre le champ professionnel social et le corps enseignant. D'après son interprétation de ses nombreuses activités quotidiennes auprès des enseignants, ces derniers se focaliseraient avant tout sur l'unique réussite scolaire :

« E10.T58.Marie. Alors, moi, j'ai mon interprétation de travailleur social et on voit bien que ce n'est pas la même que l'interprétation d'un enseignant

E10.T59.S. C'est-à-dire, en quoi tu vois ça ? Tu l'as vu toi ?

E10.T60.Marie. Un enseignant, déjà, son ministère s'appelle Education nationale

E10.T61.S. Hum

E10.T62.Marie. Donc, autrefois c'était l'instruction, moi, je crois tout à fait à la mémoire des termes et pour eux l'instruction et l'éducation, ça se confond aussi alors que pour moi, pas forcément. Pour moi, l'éducation c'est « est-ce que les gens sont assez structurés pour tenir debout ? ». Pour un prof, un enfant qui s'en est bien sorti, c'est un enfant qui a son bac S (...) »

Cécile Goï explicite la nécessité de distinguer instruction et éducation et de ne pas envisager les jeunes uniquement à travers leur statut d'élève mais aussi comme des individus devant appréhender le monde social et culturel qui les entoure :

« La notion de « réussite scolaire » est souvent corrélée au taux de diplômation, à des critères quantitatifs de réussite aux examens ou de poursuites d'études. On serait alors dans une perspective où instruire serait le mot d'ordre, cher à ce que fut notre mission d'Instruction Publique jusqu'en 1932, date où nous sommes passés d'un Ministère de l'Instruction Publique à celui de l'Éducation nationale. Éduquer n'est pas seulement instruire et la réussite éducative n'est pas seulement la réussite scolaire. (...) La réussite éducative, comme objectif difficile mais nécessaire pour ces enfants, porte en elle le corollaire inévitable de la connaissance des inscriptions sociales et culturelles du savoir, de l'acceptation et du respect des règles de la société des hommes et des femmes de la nation. » (Goï : 2008b : 51).

S'il apparaît en effet nécessaire de ne pas limiter la réussite éducative à de l'instruction scolaire, j'ai pourtant très fréquemment observé une assimilation récurrente de la réussite à l'unique réussite scolaire lorsqu'elle est associée, par exemple, à l'obtention de résultats satisfaisants à des tests de positionnement ou à des contrôles de performances linguistiques :

« E1.T24 à 28.Mme F. (...) quand ils arrivent je me base sur ce qu'on appelle très pompeusement un référentiel de compétences. En fait, c'est à partir d'images ou de situations que je leur demande de s'exprimer (...) Par exemple, qu'est-ce qu'ils connaissent par exemple, dans le registre des fleurs, des plantes, de la nourriture, des personnes, etc. (...) Si j'exprime ma phrase en français, est-ce qu'il me comprend, est-ce qu'il ne comprend pas ? Est-ce qu'il est capable de la restituer, etc. ? Et en fonction de ces réussites-là, je vais plutôt les classer dans un groupe (...) »

J'ai constaté à maintes reprises qu'en contexte scolaire, même si les moyens d'accès à la réussite sont déclarés ne pas être uniquement imputables aux seuls savoirs scolaires, la fin reste, quant à elle, à visée scolaire ou, au moins en grande partie, en lien avec les résultats scolaires et l'accès à des formations diplômantes validées par le système éducatif. De prime abord, lors de nos premiers échanges, les professionnels ont tendance à envisager la réussite en tant que processus et à verbaliser la nécessité pour les EAM de posséder un certain nombre de savoir-faire : atteindre un sentiment de bien-être ; se sentir à l'aise ; développer de l'ambition ; s'inscrire dans une démarche autonome et volontaire etc. Pourtant, dans un second temps, un déplacement s'opère et la réussite en tant que processus dynamique personnel laisse place à des réflexions associant réussite et résultats. Ainsi, deux niveaux de discours se font écho : un premier discours sur ce que recouvrirait la réussite en tant que processus et un second discours sur la reconnaissance de la réussite et les moyens de sa mise en visibilité, autrement dit, des discours considérant la réussite soit comme un processus, soit comme un résultat. Ainsi, lorsqu'il s'agit de définir la réussite, moyens et fins semblent amalgamés dans des visées de construction de parcours de réussite individualisés et résultant de dynamiques situées. Par contre, lorsqu'il s'agit de se centrer sur sa manifestation la plus visible, c'est sous la forme de résultats comptables qu'elle est évoquée par les professionnels, les enseignants surtout. La réussite est donc visibilisée de deux façons : à travers des tentatives de définition mais aussi à travers une reconnaissance plus quantitative. Cette dernière alternative, très fréquemment évoquée, est aussi parfois remise en question :

« E7.T15.A. (...) il ne faut pas non plus qu'après ce soit un truc très comptable hein ! Ou si là, ça n'a pas donné de résultat, parce que réussite c'est aussi ça, ben, voilà je ne voudrais pas non plus que ce soit très heu, comptable »

La plupart des enseignants, de par leur formation et les traditions de pratiques professionnelles au sein de l'école française, sont habitués à envisager la notation et l'attribution de résultats quantitatifs comme principales manifestations extérieures de réussite. Même si les traditionnelles notes ont parfois laissé place à l'attribution d'autres symboles, comme des pastilles de couleur, les documents internes aux équipes éducatives restent basés sur des statistiques chiffrées attestant de la réussite et/ou de l'efficacité des dispositifs mis en œuvre. Ainsi, chiffrer des résultats et/ou niveaux scolaires reste une pratique habituelle en interne, par contre, l'utilisation potentielle de ces chiffres en externe pour différencier les élèves et ainsi, rompre le caractère égalitaire et homogène d'une école de la République ouverte à tous, à chances égales, deviendrait beaucoup plus problématique, voire inacceptable pour certains professionnels. Ces données existeraient dans le seul but de servir de repères,

d'outils d'évaluation internes mais ne devraient en aucun cas permettre de pouvoir dresser des listes de profils différenciés. Travailler avec des jeunes dans des dispositifs spécifiques n'équivaudrait pas pour autant à travailler avec un public spécifique. Même si, de fait, nombre de dispositifs de soutien et/ou d'accompagnement sont majoritairement fréquentés par des élèves spécifiquement identifiés comme en échec, il n'en reste pas moins que dans les modalités initiales, les initiatives restent ouvertes à tous les élèves/enfants dans leur ensemble. Ainsi, pour la très grande majorité des enseignants, les initiatives mises en place dans le cadre de l'équipe de Réussite Educative de Tours devaient être ouvertes à tous les enfants sans distinction ; or, les décideurs et financeurs envisageaient des ciblage plus spécifiques. Ce décalage a été la cause de nombreux débats et désaccords, parfois houleux, entre les représentants politiques et le corps enseignant notamment. On retrouve ici, une fois encore, une certaine tension à prendre en compte la diversité des enfants de manière effective en proposant des initiatives différenciées.

La mise en visibilité de l'efficacité des initiatives sous une forme chiffrée - par le biais de statistiques notamment - amène à se poser la question suivante : de quelle réussite s'agirait-il ? Selon moi, elle pourrait s'entendre à la fois comme la réussite des enfants mais aussi comme celle des professionnels. En effet, la réussite des enfants ne témoignerait-elle pas de leur capacité à les y amener ? Ainsi, pour les intervenants, appréhender la réussite des jeunes auprès desquels ils interviennent, c'est appréhender leur réussite dans le sens où leurs pratiques seraient alors reconnues comme efficaces et adéquates. Un certain nombre d'entre eux, les enseignants de CRI plus particulièrement, s'interrogent sur la façon de mesurer les manifestations visibles de ces réussites à double niveau. Des questions sont soulevées notamment quant aux critères d'inscription d'enfants en « potentielle non réussite » dans des dispositifs de remédiation :

« E7.T8.A. (...) Et alors, ça veut dire, comment on fait pour ces mêmes-là ? Parce que quand tu choisis de faire des actions qui concernent que cinq CP par exemple et bien voilà, je pense que les maîtres sont peut-être dans la situation de se dire « alors, est-ce que j'aide ceux qui sont le plus en difficulté mais dont je sens qu'il faudra plus que ça pour décoller ? », « est-ce que j'aide ceux qui sont un petit peu au-dessus, qui sont en difficulté et à qui ça peut suffire ? ». Voilà, il faut choisir entre ces deux groupes-là... et je pense que c'est extrêmement difficile de choisir et que du coup, comment c'est vécu par les premiers groupes quoi... Quand tu choisis finalement le deuxième »

Dans le contexte péri-scolaire se pose la question complémentaire de la mesure des retombées positives des initiatives qui se comptabilise par le nombre d'enfants accédant à la réussite scolaire grâce à leur fréquentation des dispositifs. L'animateur Wah. qui, comme je l'ai déjà

évoqué, résiste à une spécification du public bénéficiaire, évoque pourtant explicitement un critère lorsqu'il s'attarde à m'expliquer les modalités de fonctionnement du dispositif en partenariat avec l'école :

« E3.Wah.T22. Nous, de toute façon c'est simple, nous, notre barème pour jauger un peu si ça fonctionne ou pas, c'est l'école et le collège, d'où l'intérêt de mettre des réunions de régulation, ce qu'on appelle nous, des réunions de régul'. On se voit au début de l'année pour dire « est-ce qu'on prend tel ou tel enfant ? ». Après les instits', les maîtres d'école pardon, et les directeurs et les directrices nous disent tels enfants ont priorité. Après nous, on accueille l'enfant, on travaille avec. Après, on fait une deuxième réunion courant deuxième trimestre pour dire « est-ce que l'enfant progresse, régresse ? », le « pourquoi », le « comment », les problèmes relationnels, le comportement. A la fin de l'année on fait une réunion pour dire « est-ce qu'on atteint notre but ? ». Parce que de toute façon il y en a un, le seul critère, c'est les gamins qui réussissent ou qui ne réussissent pas donc, c'est ça notre critère. (...) ».

Il existerait donc un critère commun aux professionnels du champ scolaire et du champ péri-scolaire permettant de définir en partie la réussite : mesurer si l'enfant progresse ou régresse dans ses résultats scolaires. En définitive, le taux de réussite, à la fois des enfants mais aussi des professionnels, prendrait ainsi la forme de la mesure d'un ratio quantitatif/qualitatif : la qualité du dispositif (CLIN, CRI, CLAS etc.) serait fonction des résultats produits. Plus le nombre d'enfants jugés en réussite serait élevé, plus le dispositif serait jugé efficace, performant, de qualité. Cette mise en regard quantitatif/qualitatif est centrale. En effet, comme cela a été évoqué dans les extraits précédents de l'interlocutrice A., les professionnels accueillent et accompagnent les enfants dont on croit qu'ils pourront réussir scolairement grâce à la fréquentation de dispositifs scolaires et péri-scolaires de remédiation et/ou de soutien, dans ou après la classe. Il s'agit prioritairement d'enfants considérés comme en léger échec scolaire que l'on voudrait empêcher de décrocher complètement. Ce public ciblé est aussi celui qui permet de rendre compte de la façon la plus visible des bénéfices d'un dispositif. En effet, des statistiques montrant une évolution nette du niveau scolaire d'un enfant passant d'un niveau passable/faible à un niveau moyen/intermédiaire est plus parlant qu'un passage d'un niveau très faible à un niveau faible. Ce critère de visibilité du taux de réussite des initiatives est très important et déterminant dans l'attribution des budgets remis en cause et recalculés très fréquemment. Il représente en outre un enjeu primordial mais aussi une source d'influence très prégnante dans la construction des discours enseignants soumis à des évaluations de leurs groupes classes et des dispositifs qu'ils animent selon ce ratio quantitatif/qualitatif.

Au regard de ces réflexions, la typologie sommaire composée des trois tendances que j'ai présentées précédemment m'apparaît donc relever en partie d'une vision idéalisée de la réussite par les professionnels. Lorsque les enseignants, pour leur part, ont à s'exprimer sur leurs pratiques - leurs visées, leur efficacité - des considérations beaucoup plus pragmatiques apparaissent, la réussite étant alors mise en lien avec des aspects principalement quantitatifs et évaluatifs, en un mot, scolaires. Je m'interroge donc sur leur volonté, plus ou moins consciente, de développer des discours de circonstance assez éloignés de leurs pratiques mais, par ailleurs, en grande conformité avec les points de vue véhiculés par les textes de référence inhérents à leur profession. Ce déplacement des discours se construit dans les échanges mais résulte aussi, selon moi, d'un certain nombre d'impératifs induits par les modalités mêmes de mise en œuvre des dispositifs. Il y aurait, en quelque sorte, les discours d'un côté et un champ de possibilité de pratiques effectives de l'autre, ou, en d'autres termes, les aspirations et les convictions des professionnels d'un côté et, les injonctions à *réussir* et à *faire réussir* les enfants d'un autre côté. De ces injonctions dépend parfois le financement même des dispositifs et aussi, d'une certaine manière, une forme d'évaluation des pratiques des professionnels dans le sens où, si les enfants ne réussissent pas, cela implique que les professionnels ont échoué à les amener à la réussite. De ce fait, la construction des discours autour des réussites des enfants et des professionnels me semble, au moins partiellement, complémentaires et induits.

La professionnelle Marie souligne les enjeux sous-jacents d'impératif de visibilité de résultat et d'efficacité des dispositifs visant la réussite :

« E10.T41.S. Qu'est-ce que tu penses de la dénomination du dispositif ? Réussite Educative ? (...) »

E10.T44.Marie. (...) politiquement la vérité, nommer comme ça pour des effets d'annonce je peux comprendre, qu'on en ait gardé la dénomination m'attriste un peu

E10.T45.S. Qu'est-ce que tu veux dire par effet d'annonce ?

E10.T46 à 49.Marie. Quand M. Borloo a présenté son plan pour l'Égalité des Chances et la Réussite Educative, les piliers quinze et seize (...) L'effet d'annonce est bien plus fort d'avoir un plan de Réussite Educative que d'avoir un plan d'étayage de jeunes en difficultés »

Ce dernier tour de parole pointe une association entre réussite et lutte contre des difficultés. Si les interprétations de la réussite diffèrent d'un professionnel à un autre, si les façons de l'interpréter varient selon les contextes, il est pourtant à peu près établi dans le champ socio-

éducatif dans son ensemble qu'un enfant qui ne réussirait pas serait un enfant en échec scolaire. Ainsi les professionnels, dans leur visée de faire réussir les enfants - garantissant ainsi la réussite de leurs propres pratiques - auraient pour objectif non pas d'amener les jeunes à la réussite mais plutôt d'empêcher l'augmentation d'un taux potentiel d'échec scolaire. J'en conclus donc que pour la grande majorité des professionnels, malgré des discours ponctuels définissant la réussite comme un processus dynamique et situé, les discours et les pratiques se focalisent surtout sur des enjeux quantitatifs de lutte contre l'échec.

9.3. La réussite comme non échec scolaire

La réussite scolaire représente un enjeu primordial pour la majorité de mes interlocuteurs du champ socio-éducatif, elle est leur principale mission, la visée première des dispositifs au sein desquels ils exercent leur activité professionnelle. J'ai soulevé le fait que la réussite recouvre un sens très relatif inhérent aux divers corps professionnels qui n'effectuent pas les mêmes articulations entre champ scolaire et social. Pour les intervenants enseignants de l'Education nationale, elle se doit d'être interprétée à l'aune d'une caractéristique majeure du système éducatif français : l'association récurrente de la notion de réussite à celle d'échec (cf. rapport Moisan et Simon : 1997, rapport Thélot : 2004, Plan de Cohésion sociale : 2005 notamment).

Je rappelle ici que dans le contexte sociétal actuel, le système éducatif français a ré-envisagé ses principales missions et orientations ces deux dernières décennies et déclare explicitement avoir pour visée la réussite pour tous, la promotion de l'égalité des chances, le développement des ambitions mais aussi l'atteinte de l'excellence. En outre, comme je l'ai déjà montré, ces visées sont mises en œuvre par le biais d'une multitude de dispositifs qui, dans leurs directives et leurs modalités de mises en place impliquent, dans les faits, un éloignement certains quant aux buts initiaux. J'ai déjà pointé comme ces objectifs généraux consistaient non pas en un accès à la réussite mais plutôt en une lutte contre l'échec ; non pas en une valorisation de la diversité mais en une lutte contre les discriminations ; non pas en un développement d'une plus grande ambition pour tous mais en des mesures de discrimination positive à destination des élèves dits en difficulté et/ou défavorisés, dont les EAM considérés comme tels bien souvent. Les missions d'accueil social et linguistique, mais aussi la scolarisation des jeunes allophones, ressortent très majoritairement de dispositifs au sein

desquels ils sont exagérément associés à la catégorie générique d'enfants défavorisés/en difficulté/en échec potentiel ou avéré. En définitive, il s'agit beaucoup moins de mettre en œuvre des projets d'ambition et d'excellence que de lutter contre l'échec. Ainsi, dans le cas des EAM en tout cas, l'échec et la réussite constitueraient selon moi une sorte de *continuum* : à une extrémité l'échec scolaire, à l'autre, le non échec scolaire s'apparentant, à travers une définition en creux, à une certaine forme de réussite. Il existerait donc une conception spécifique de la réussite scolaire des EAM en France qui se restreindrait, en quelque sorte, à un non échec.

9.3.1. Le *continuum* réussite/échec

De nombreux travaux relatifs aux EAM, mais aussi les discours de certains de mes interlocuteurs témoignent que la réussite est plus entendue comme un non échec scolaire plutôt que comme un ensemble d'aspirations de réussite plus larges, plus abstraites, en un mot, plus ambitieuses et socialement valorisées. La revue *Ville Ecole Intégration Diversité* en mars 2008, relaye ce constat en consacrant un numéro à la notion de réussite dont la première partie s'intitule *La réussite versus échec : un renversement significatif ?* (*Diversité*, n°153, mars 2008 : 15-62). Définir les notions de réussite/échec est donc peu aisé tant ces deux termes se font écho. Cet exercice est d'autant plus ardu que les acceptions de ces termes ont évolué dans le temps et restent toujours nécessairement à contextualiser : échec face à quoi ? Réussite pour qui ? Dans quel(s) contexte(s) ? Je tenterais d'apporter quelques éléments de réponse à ces interrogations dans les paragraphes à venir.

Éléments terminologiques

Le terme réussite, dans son acception actuelle, bien que largement remise en cause, est très souvent mis en lien avec les notions de milieu et plus précisément le milieu familial sous-entendu peu propice et même source du dysfonctionnement du principe de mobilité sociale ascendante et d'accès égal à tous à la réussite. Pourtant, le terme réussite s'est longtemps inscrit dans des réflexions initialement centrées sur l'hérédité. Les grandes réussites étaient imputées au génie des personnes dotées de dons particuliers (on ne peut d'ailleurs que

s'interroger sur ce qui motiverait de tels dons, de tels traits de génie). Evelyne Bouteyre pointe à cet effet deux thèses très divergentes s'opposant à ce sujet :

« La première subit l'influence des théories de Darwin et prône l'hérédité comme facteur de génie. La réussite apparaît comme le fruit d'une sélection naturelle et ne touche qu'une partie de la population. (...) L'influence du milieu n'est pas prise en compte. La seconde de ces thèses démontre les effets du milieu sur les êtres éminents. Celui-ci est alors défini comme favorable ou défavorable. On étudie avec précision l'entourage de la personne célèbre, le niveau culturel et social de la famille (...) » (Bouteyre : 2004 : 8).

Ce glissement de l'hérédité vers la prise en compte du milieu pour justifier la réussite d'une personne a donné naissance à l'expression échec scolaire. Ainsi, la prise en compte du milieu des élèves semble-t-elle avoir été associée de façon nette à la notion d'échec scolaire et ce, dès son émergence. Cette association apparaît encore très vivante aujourd'hui comme je le montrerai *infra*.

La notion d'échec scolaire est, en définitive, assez récente, apparue dans les années soixante (Best : 1997, 1999 : 2nd éd. ; Bouteyre : 2004) elle a subi différentes évolutions. Passant de considérations psychologiques selon lesquelles les élèves étaient « faits » ou « pas faits » pour les études - la réussite ou l'échec des enfants étant attribuée au fait qu'ils soient doués ou pas doués, qu'ils possèdent, ou non, un don pour les études – à des considérations d'ordre sociologique non sans être influencées par une nette augmentation du taux d'échec. A partir des années soixante-dix, cette notion d'échec scolaire est considérée comme en forte augmentation. Une augmentation qui s'observe par ailleurs dans le niveau d'exigence de réussite scolaire. A ce propos, Bernard Lahire qualifie les notions de réussite et d'échec de notions relatives « d'une extrême variabilité » :

« le sens et les conséquences de l' « échec » et de la « réussite » varient historiquement (en fonction du degré d'exigence scolaire atteint globalement par une formations sociale, de l'état du marché de l'emploi qui exige de nouvelles ou de plus grandes qualification etc. : « réussir » son CE2 dans les années 1990 pour un enfant d'ouvrier n'a pas le même sens que dans les années 1960), institutionnellement (derrière la similitude linguistique apparente, « échouer au baccalauréat » n'a rien à voir avec « échouer au cours préparatoire ») et socialement (ce qui est « brillante réussite » pour une famille

ouvrière peut-être « minimum à atteindre » ou « résultat décevant » pour une famille bourgeoise). » (Lahire : 1995 : 46).

Francine Best appuie elle aussi sur ce nécessaire relativisme de la notion d'échec :

« la notion d'échec scolaire revêt des sens différents d'un contexte à l'autre. Un échec scolaire dépend en grande partie du système d'enseignement au sein duquel il se produit. » (Best : 1997, 1999 : 2nd éd. : 4).

Si elles varient d'un point de vue à la fois historique, institutionnel et social, ces notions centrales d'échec et de réussite présentent certaines récurrences et prennent forme de manière spécifique selon le contexte sociétal et le système éducatif dans lesquels elles sont majoritairement mobilisées. Il est à noter qu'en France, le passage de la thèse de l'hérédité vers la prise en compte de la notion de milieu, et plus précisément du milieu familial, est très prégnant dans le milieu socio-éducatif dans son ensemble.

Je conclus donc que pour le corps enseignant, la réussite se conçoit de façon restreinte : entendue avant tout sous la forme d'une réussite scolaire, elle représente une mission professionnelle primordiale prenant parfois le pas sur toute autre forme de réussite. Par ailleurs, dans le champ socio-éducatif, lorsque la question de la réussite et la question de l'accueil linguistique et culturelle des EAM - et donc, à plus forte raison, la question de la réussite des EAM - sont soulevées, elles sont alors thématiques autour de la lutte contre l'échec/les discriminations/la différence etc. La réussite des EAM apparaît donc en creux, sous la forme d'un non échec scolaire plutôt que comme une aspiration sociale plus large et valorisée telle que développée dans les discours familiaux comme je le développerai ultérieurement (cf. chapitres 10 et 11). Ce phénomène d'appréhension de la réussite en creux a déjà été mis en avant dans mon analyse des contenus de textes de référence. J'ai pointé le fait qu'à défaut de la définir, elle était envisagée par association à des termes complémentaires ou substituée à des expressions telles : pallier des difficultés, atteindre le socle commun de référence ou lutter contre des fragilités et des inégalités de chance.

Dans les discours du champ socio-éducatif dans son ensemble, à la fois au niveau des professionnels et des textes de référence, les EAM sont communément envisagés comme sur-représentés parmi les élèves dits en difficultés/défavorisés et/ou en échec probable ou avéré. La logique sous-jacente au système éducatif français empreint d'égalitarisme et de méritocratie, impliquerait que chaque élève puisse accéder à la réussite s'il s'en donne les

moyens, s'il se saisit de ceux que l'école lui offre. Ne pas y accéder signifierait alors que l'élève n'a pas su se saisir de ces moyens pourtant à sa disposition. Ce raisonnement sous-entend donc que la cause de cette non réussite, ou échec, n'incomberait pas de façon directe au système éducatif en lui-même, mais à l'élève ou à ses parents. Ce parti pris selon lequel leurs difficultés à réussir ou, autrement dit, leur plus forte propension à échouer, soient inhérentes aux EAM eux-mêmes est à interpréter au regard de l'évolution terminologique du *continuum* réussite/échec mais aussi des causes invoquées comme à la source de la non réussite et/ou échec des EAM dont je vais traiter à présent.

9.4. La notion de socio-culturel

Lorsque les pratiques des professionnels sont mises au cœur des discours afin d'échanger autour de l'existence potentielle de liens entre réussite et diversité des EAM, des points de vue nuancés se construisent, notamment en fonction de leur inscription dans un champ professionnel spécifique. Dans un premier temps, j'ai pointé le fait que la définition des bénéficiaires des dispositifs ainsi que de la notion de réussite de ces derniers, entraînait une mise en transparence des caractéristiques linguistiques et culturelles des EAM ainsi qu'un processus de neutralisation marqué, une absence de reconnaissance des potentielles adaptations mutuelles à mettre en œuvre pour gérer la diversité. Je suis arrivée à la conclusion que cette transparence pourrait être étroitement liée à une crainte du risque de glisser vers une équation « politiquement incorrecte » en décalage avec les discours de référence, qui assimilerait diversité et difficulté et donc, un échec garanti.

Dans un second temps, j'ai souligné le fait qu'une réduction récurrente de la notion de réussite sous la forme de la seule réussite scolaire se faisait sentir dans les discours des professionnels enseignants et issus du champ péri-scolaire. Cependant, cette conception de la réussite n'est pas partagée par certains acteurs sociaux comme Mat. et Marie, ni par Madame R., en charge du service Contrat de Ville de la municipalité de Tours. De leur côté, ils associent la réussite à un épanouissement plus global de l'enfant :

« E16.T24.Mat. (...) Pour moi, qu'il se sente bien dans son école même s'il a des résultats en soi catastrophiques, pour moi, il n'est pas nécessairement en échec. J'ai suivi des enfants qui étaient d'excellents élèves mais qui étaient extrêmement mal dans leur peau, pour moi, ils ne sont pas plus en réussite qu'un gamin qui a des résultats très moyens mais qui se sent bien, qui a des amis et qui est intégré socialement ».

On peut supposer que cette approche, relativement éloignée de celle des autres professionnels, provient notamment, pour les travailleurs sociaux, de leur formation et des traditions inhérentes au champ dit social qui considère les enfants plutôt à travers leur statut d'acteurs sociaux que comme de simples élèves. Madame R. quant à elle, travaillant dans une municipalité, c'est-à-dire un organe émanant directement de l'état de par la décentralisation des pouvoirs, voit plutôt les jeunes à travers leur statut de futurs citoyens de la République. Comme je l'ai déjà évoqué précédemment, la question de la délimitation de frontières entre les champs scolaire, éducatif et social est parfois perméable dans les pratiques et discours des professionnels. Ces frontières sont en général assez marquées lorsqu'il s'agit d'affirmer une identité professionnelle. Cependant, lorsque des liens plus étroits et explicites sont faits entre non réussite et diversité des EAM, la prédominance généralement attribuée par les enseignants et les intervenants du milieu péri-scolaire aux champs complémentaires de l'éducatif et du scolaire s'amointrit au profit de la prise en compte du champ social. En effet, si l'enfant/élève est considéré comme inscrit dans un processus de réussite, cela se justifierait en grande partie par l'efficacité de pratiques professionnelles relevant du champ de l'éducation/instruction scolaire. Au sein de ce dernier seraient développés des modalités de pratiques efficaces - en termes d'enseignement et/ou d'accompagnement - dans une optique égalitaire et homogène ou la manifestation de la diversité serait relativisée à l'extrême et donc, aucunement problématique car sans incidence. A l'opposé, lorsqu'un enfant/élève est considéré comme en non réussite, cet échec trouverait ses causes dans le champ du social. Les difficultés seraient alors envisagées comme résultant de déficits/manques/carences d'ordre social, et plus particulièrement culturelle, inhérentes aux jeunes et à leurs familles. Dans ce dernier cas, la diversité des EAM est alors envisagée à travers le prisme du handicap socio-culturel.

S'il existe une prise en compte de la diversité explicitement verbalisée, c'est sous la forme de particularités socio-culturelles qu'elle s'est principalement manifestée. Patrick Bouveau et Jean-Yves Rocheix appuient ce constat en se situant dans le contexte des ZEP :

« L'ensemble des travaux sur les ZEP s'accordent sur un même constat : il est rare que les dossiers et les discours qui présentent ces initiatives soient argumentés en termes de difficultés spécifiques à résoudre, de résultats déterminés à atteindre ou encore, plus de ressources (autres que matérielles ou institutionnelles) à mobiliser. (...) Les argumentaires et les analyses de situation mis en avant apparaissent le plus souvent fondés sur des représentations globalisantes qui portent les enseignants et travailleurs sociaux) à percevoir et à penser les « milieux populaires » sur le seul registre du déficit,

et à expliquer les difficultés scolaires de leurs enfants en termes de « handicap socioculturel ». » (Bouveau et Rocheix : 1997 : 57).

En définitive, plutôt que d'aborder les notions de diversité et de réussite, les discours construits avec certains professionnels se sont orientés vers les notions d'échec et de handicaps socio-culturels.

9.4.1. Quelques éléments de définition

La dimension socio-culturelle est apparue centrale dans les échanges : rarement revendiquée explicitement, elle semblait pourtant poindre à travers des faisceaux de paramètres multiples fréquemment évoqués. Il est complexe de tenter de définir ce terme de socio-culturel qu'il serait préférable d'envisager au pluriel tant il peut être polysémique. Le socio-culturel est décrit à l'aide de batteries de critères recouvrant eux-mêmes des manifestations très mouvantes. Il existerait ainsi de fait plusieurs conceptions du socio-culturel faisant appel à divers critères dont les associations peuvent différer. Ces principaux critères relevés sont : l'âge, le sexe, la situation professionnelle, le niveau de vie/pouvoir d'achat, le parcours de vie (mobilité sociale ou non), la nature des loisirs (en lien avec la notion de pouvoir d'achat).

Les rares fois où le terme a été identifié clairement, il est très largement associé, tout comme dans les définitions en elle-même, au champ de l'éducatif et du handicap :

« Socioculturel : Adjectif qualifiant des caractéristiques et des situations sociales du point de vue culturel dans un cadre socio-éducatif. Projet socio-culturel et projet socio-éducatifs. Du même ordre que la contraction en « socioprofessionnel » de « social » et « professionnel » (par exemple : les catégories socio-professionnelles), ce terme est apparu plu récemment et il nous vient tout droit de l'animation, le dernier né, au début des années 60 des secteurs du travail social, après l'assistance puis l'éducation : le projet socioculturel se confond là avec le projet socio-éducatif. (...) « Les travaux récents : le socioculturel et la culture de l'exclusion. » (Akoun et Ansar : 1999 : 485-486).

Considéré à travers le prisme des sciences sociales, il est quasiment systématiquement associé aux notions d'échec et d'inégalité, notamment scolaire :

« Facteurs sociaux et culturels faisant partie d'un ensemble : famille, milieu, qui interviennent de façon favorable ou non dans l'éducation. Source d'inégalité. » (Grawitz : 1964, 2001 : 11e éd.).

C'est l'établissement de rapports de cause/conséquence entre dimensions socio-culturelles et échec et/ou inégalité scolaire qui attire toute mon attention car cette association a jalonné les échanges avec les professionnels, de manière plus ou moins assumée et plus ou moins consciente. Cette association se retrouve-t-elle dans les différents textes de référence régissant en partie les discours et pratiques des professionnels rencontrés et plus précisément, le personnel enseignant ? Pour interroger la prise en compte de la notion de socio-culturel dans les textes de cadrage, je m'appuie sur un travail conjoint effectué avec Emmanuelle Huver (Belondo et Huver : 2008) qui a consisté en une analyse des instructions officielles relatives aux modalités d'accueil des EAM (MENESR : 1970, 1973, 1986, 2002), ainsi que les livrets d'accompagnement des programmes relatifs à l'enseignement du FLS (MENESR : 1996, 2000).

Ce que nous avons remarqué à leur lecture, c'est que le terme socio-culturel y est employé de manière très ponctuelle et marginale puisqu'on n'en relève en tout que quatre occurrences. On peut lire dans le premier paragraphe de la circulaire n°IX 70-37 du 13 janvier 1970 intitulée *Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers*:

« les étrangers ne constituent pas entre eux un groupe homogène (...) la rapidité de leur adaptation varie considérablement selon l'âge, le milieu socioculturel, la langue maternelle, la scolarité antérieure, etc. »

Le livret d'accompagnement des programmes de sixième publié en 1996 semble reprendre et même accentuer une mise en regard, voire une opposition, entre étranger et français en érigeant « les habitudes communicatives et les pratiques socioculturelles françaises » comme visée :

« Appropriation linguistique et acculturation se réalisent dans le contact entretenu entre les connaissances linguistiques et les compétences culturelles antérieures, d'une part, et d'autre part, les spécificités de la langue, des habitudes communicatives et des pratiques socioculturelles françaises. » (MENESR : 1996 : 15)

Le terme socio-culturel est donc majoritairement envisagé en référence aux pratiques socioculturelles françaises :

« la maîtrise de la langue dans ses aspects fondamentaux n'est pas assurée ; la signification et la maîtrise des rituels de communication et des pratiques socioculturelles associées ne sont pas acquises ; l'univers culturel dans lequel s'inscrivent les programmes de français du collège leur est pour une grande part encore étranger. » (MENESR : 2000 : 12).

On peut alors se demander si le milieu socio-culturel des EAM ne serait pas implicitement assimilé à un handicap socio-culturel, dans le sens où on considérerait qu'il faille nécessairement effectuer une centration sur les caractéristiques socio-culturelles françaises au détriment de celles des EAM pour optimiser au mieux l'accueil dans le système éducatif français et la scolarisation dans son ensemble.

Les textes de cadrage mentionnent peu le terme socio-culturel ou tout du moins, ne l'abordent que très rarement de façon explicite. Par contre, on ne peut que remarquer la prise en compte récurrente de l'hétérogénéité et de la diversité des EAM par ailleurs. On constate donc ici que si le socio-culturel semble ne pas être pris en compte, ou très ponctuellement, en revanche, la diversité culturelle et linguistique le sont explicitement. Les références plus particulières à des aspects culturels sont très fréquentes. Cela ne pourrait-il pas signifier qu'un glissement s'est opéré de la prise en compte du socio-culturel des EAM vers une prise en compte de leur diversité linguistique et culturelle ? En effet, en France, les décisions prises par les institutions en termes de politique linguistique et éducative s'appuient principalement sur le respect de valeurs d'égalité et d'unité. A ce titre, comme je l'ai déjà montré partiellement, la prise en compte de toute spécificité, et notamment de paramètres d'ordre socio-culturel, s'en trouve très limitée. On peut alors envisager que le recours à la notion de diversité, associée à des visées positives de diffusion et de promotion, puisse constituer une alternative à celle de socio-culturel plus délicate à manier car tacitement stigmatisante.

Cependant, comme je l'ai soulevé précédemment, la prise en compte de la diversité des EAM reste très ambiguë à la fois dans les textes de référence, dans les discours comme dans les pratiques. Lorsqu'elle est évoquée, à quoi la diversité est-elle associée ? Selon quels critères est-elle appréhendée ? Francine Best s'appuyant sur les travaux de Girard (1967), stipule que « L'inégalité des chances de réussite selon les origines sociales et culturelles est un fait aujourd'hui solidement établi ». Elle précise qu' :

« au cours d'une période brève (1966-1971), un nouvel avatar de vocabulaire (...) va survenir : en mélangeant les concepts venus du milieu de « l'enfance inadaptée » et les analyses sociologiques précipitées, l'échec scolaire est alors considéré comme un handicap socioculturel. Les milieux sociaux populaires sont taxés de déficit culturel, engendrant un nouveau type de handicap chez leurs enfants. Le milieu social défavorisé souffre d'un manque de « culture cultivée » qui semble irrémédiable. » (Best : 1997, 1999 : 2nd éd. : 10-11).

Les liens établis par l'auteur entre handicap socio-culturel et « déficit culturel » ou encore « manque de culture cultivée » illustrent la prédominance de l'évocation de ce type de critères comme principales manifestations de la diversité des EAM dans l'optique d'une inscription

dans un parcours de réussite. Cette évocation du champ social comme étant à la base de la non réussite et/ou l'échec des jeunes se trouve explicitement illustrée dans bon nombre des discours de mes interlocuteurs professionnels.

9.5. La thèse des carences socio-culturelles familiales

Une association est parfois faite entre difficultés socio-culturelles et pratiques plurilingues par certains professionnels, bien qu'elle semble devenue presque taboue au sein du corps enseignant qui considère ce rapport de cause/conséquence comme trop éloigné des discours appelant à la valorisation de la diversité et, plus précisément au développement de compétences plurilingues. Cette association s'assume plus ou moins, on lui préfère souvent l'évocation d'aspects à caractère plus social comme dans les dires du président de l'association VXX par exemple :

« E4.T8. Président. (...) Quand on entend le terme difficulté bah, le terme difficulté, c'est plutôt heu, problème social, c'est-à-dire, ce sont des enfants qui chez eux n'ont pas l'aide qu'ils pourraient attendre pour faire leurs devoirs parce que les parents parlent peut-être très mal le français, parce que n'importe quels parents quand ils sont avec des problèmes de collégiens, ils sont incapables de répondre hein ! Ce qui arrive à beaucoup de gens hein ! Bon, il y a ça, il y a des enfants parce qu'ils sont tous seuls chez eux, il y a la télé, ils ne veulent pas rentrer chez eux, ils préfèrent venir ici parce qu'il y a quelqu'un »

Ainsi, ce ne sont jamais uniquement les langues qui sont pointées comme seule source de difficultés socio-culturelles à la base de l'échec des jeunes. Madame T. évoque par ailleurs de nombreux autres « handicaps socio-culturels » en lien avec l'exercice par les parents des EAM de leur parentalité (par exemple, s'occuper de l'hygiène capillaire de certains enfants ayant des poux ou encore, savoir respecter des horaires lors de rendez-vous divers avec elle-même ou des collègues). Christine Deprez de Heredia en s'appuyant sur « l'expérience personnelle des enseignants et une certaine *vox populi* avance qu'il existerait « deux types d'explications fortement marquées idéologiquement » pour justifier la non réussite scolaire des EAM :

« 1. « ces enfants » sont en échec scolaire parce qu'ils font partie d'une classe sociale particulièrement défavorisée : ils n'auraient pas de problèmes spécifiques du point de vue de la langue en tant qu'« étrangers », mais auraient des difficultés semblables à celles des petits Français de même milieu vis-à-vis des attentes de la norme du système scolaire ;

2. ils sont en échec à cause de leur bilinguisme. L'échec scolaire étant, on le sait, fortement corrélé à l'échec en français (...) » (De Heredia : 1987 : 105).

Si ces deux « types d'explications » se retrouvent en effet dans les échanges, c'est la première explication qui est la plus mobilisée. Depuis 1987, année de parution de cet article, les discours sur les supposés « méfaits du bilinguisme » se sont beaucoup atténués à la fois dans les travaux de recherche (notamment en psycholinguistique, médecine, etc.) mais aussi dans les différentes directives et textes de cadrage. C'est donc plus à l'appartenance à une certaine classe sociale défavorisée que font référence les professionnels mais aussi les bénévoles lorsqu'ils évoquent les caractéristiques des EAM :

« E5.T87.X. Oui, c'est surtout de la population migrante qui est installée depuis peu. Les parents n'ont pas le niveau intellectuel qui leur permet de suivre le travail scolaire de leurs enfants, malheureusement, on ne connaît pas les parents. (...) »

Plus que la pluralité linguistique ou la diversité dans son ensemble, c'est surtout un manque de soutien dans les tâches scolaires et/ou un manque de compétences intellectuelles des parents qui sont évoqués. En définitive, lorsqu'il s'agit d'interroger les professionnels sur ce qui constituerait les signes extérieurs de la diversité des EAM, c'est moins sur les jeunes que sur leurs parents et/ou leur famille que s'orientent les réflexions.

Je souhaite donc, dans un premier temps, mettre en avant en quoi consisterait ce manque, d'ordre plutôt culturel, pour me centrer par la suite sur cette forte association entre difficultés/manques/carences et milieu familial.

9.5.1. Rapport aux savoirs et degré d'instruction

Lorsque j'ai pu observer une prise en compte ou, tout au moins, une verbalisation des caractéristiques des EAM, elle s'est manifestée sous la forme de critères socio-culturels, voire même de handicaps socio-culturels, autour de la notion de culture mais aussi de facteurs économiques et psycho-affectifs.

J'ai déjà questionné l'association et/ou substitution entre les termes éducation et instruction, sous-entendue scolaire. A qui incomberait les conséquences d'une non réussite des EAM : à la seule instruction scolaire ou à des paramètres relevant plutôt du champ social et selon quelles proportions ? Il semblerait que la réponse à cette question se trouve en grande partie dans ce

que je nomme une critique du degré d'instruction des parents des EAM et du type de rapports aux savoirs scolaires construit au sein des familles : deux paramètres qui seraient déterminants dans les processus de non réussite des jeunes.

En effet, dès que l'environnement familial des EAM est mentionné, c'est à travers des aspects négatifs et déterministes, au sein de situations difficiles, voire même parfois dramatiques et, dans tous les cas, dans l'optique de problèmes à résoudre. La nature des apports culturels dans les familles serait l'un de ces problèmes.

Les apports culturels des familles d'EAM seraient, pour la majorité des professionnels du champ scolaire et péri-scolaire, trop peu conséquents, à la fois parce qu'ils seraient insuffisants mais aussi parce qu'ils ne correspondraient pas à ce que recouvrirait l'expression culture élevée ou encore culture cultivée, en bref, la culture privilégiée à l'école, celle nécessaire à un bon parcours scolaire.

Le directeur d'établissement Monsieur Mas. illustre ce constat en exposant sa propre conception de la réussite des jeunes : accéder à une certaine autonomie et ce, grâce à des apports culturels spécifiques :

« E17.T11 à 15.Monsieur Mas. (...) on était beaucoup dans le systématique, dans le répétitif et c'était comment ? On occultait un petit peu ce genre d'aspect, c'est-à-dire que là, maintenant, il faut préparer des enfants qui sont capables de s'adapter à une société qui est un petit peu en mouvance. Donc, on ne peut plus se permettre pour des individus qu'on va former pour toute une vie. Donc moi, l'objectif c'est de former des enfants qui soient autonomes et capables de s'auto-former par la suite (...) Parce que tout ce qui est connaissance... et là, on est dans les automatismes. Et bon, à la limite, là, on est dans le singe qu'on va dresser. Alors que le reste c'est beaucoup plus subtil et beaucoup plus difficile et c'est ce qui va permettre à l'enfant après d'arriver un petit peu à se dépasser et d'arriver un petit peu à trouver son chemin dans la vie. Bon, ce qui me paraît important aussi, ça on y viendra peut-être après, c'est la notion de culture »

Si pour Monsieur Mas., et la majorité des enseignants, la réussite s'entend comme réussite scolaire, elle ne se limite pas aux seuls savoirs linguistiques et disciplinaires. Les enfants qui réussiraient seraient ceux qui ne se cantonneraient pas à agir par simple mimétisme, comme « un singe que l'on dresserait ». Pour Monsieur Mas., la réussite impliquerait une capacité à être autonome et motivé par des initiatives ambitieuses. Les jeunes devraient être en mesure de développer des savoirs scolaires qui ne soient pas uniquement des savoirs « de base », ou de simples « automatismes » :

« E9.T28 à 32.Monsieur Mas. (...) on demande d'être en priorité un passeur du savoir, cette vision un peu éducative, un petit moins dans les ZEP, parce que cette vision éducative, elle échappe à certains enseignants. Et c'est vrai que le

discours qu'on entend, il me paraît dangereux hein ! Lire, écrire, compter, ce n'est pas suffisant pour réussir

(...) Et ce côté, on a tendance à le mettre un petit peu de côté. Ce versant un petit peu éducatif alors que c'est une des clefs de la réussite aussi (...) J'y mettrais moi aussi l'épanouissement au niveau culturel

E9.T33.S. Hum

E9.T34.Monsieur Mas. C'est-à-dire que l'enfant qui va réussir, ce n'est pas celui qui va savoir lire, écrire et compter. Surtout dans les ZEP, c'est flagrant. Ce qui va lui permettre d'aller plus loin, c'est tout ce qui est accroché culturelle (...) »

Monsieur Mas. évoque à nouveau la nécessité de posséder un bagage culturel spécifique qui permettrait d'accéder à des connaissances jugées supérieures. Cette forme de culture teintée « d'un versant éducatif, clef de la réussite » serait moins présent chez les enfants/élèves de ZEP, dont de nombreux EAM. Monsieur Mas. envisage donc de pouvoir lutter contre cette carence culturelle en donnant plus à qui aurait moins et surtout, en refusant de niveler le niveau scolaire vers le bas en se cantonnant aux simples savoirs fondamentaux :

« E9.T44. Monsieur Mas. (...) Il y a beaucoup d'enseignants qui tiennent le même discours, qui ont tendance à tirer le niveau vers le bas en disant « il faudrait des programmes spécifiques ». J'ai entendu ça, des programmes spécifiques où on a moins d'exigences. Au contraire, il faudrait avoir ici plus d'exigences, proposer plus et demander plus pour pouvoir être sûr d'avoir un maximum d'enfants qui aient les clefs pour réussir »

L'accès à une culture dite supérieure serait la clef de la réussite dans le sens où elle permettrait l'accès à des études supérieures, d'aller plus loin :

« E17.T15 à T29.Monsieur Mas. (...) ce qui me paraît important aussi, ça on y viendra peut-être après, c'est la notion de culture (...) C'est-à-dire qu'arriver à donner à ces enfants une culture qui leur permet de... (...) Qui leur permet après d'accéder à comment ? A une culture un peu plus importante. Et les clefs qui leur permettent d'accéder à une culture. Parce que quand ils arrivent dans le secondaire, c'est quand même un autre niveau et là, si on n'a pas les clefs pour rentrer dans la culture, on est complètement démuné, on est complètement perdu. (...) Parce que ça me fait rire moi, d'entendre notre cher ministre dire : « lire, écrire, compter », ce n'est pas du tout suffisant ça (...) On est dans les compétences de base, c'est nécessaire mais c'est pas du tout suffisant. C'est-à-dire qu'il faut aller au-delà de ça, c'est-à-dire qu'il faut faire acquérir un minimum de culture aux enfants de façon à leur permettre ensuite de pouvoir faire des études supérieures et d'aller plus loin. De rentrer dans ce qui est un petit peu plus abstrait, dans ce qui est un petit peu plus complexe. Et on ne rentre là-dedans que si on a une certaine culture autrement on n'a pas accès à... (...) Cette culture un peu supérieure »

Monsieur Mas. synthétise un discours commun à bon nombre de ses pairs. La non réussite des élèves leur serait inhérente dans le sens où elle résulterait d'un manque de culture dite supérieure. Cette dernière est décrite comme plus abstraite, dépassant les savoirs de base et les automatismes. Cette description d'une culture inférieure et/ou insuffisante des jeunes en échec correspondrait à la seule culture scolaire. Frédéric Tupin explicite à ce sujet que :

« De nombreuses recherches en sociologie de l'éducation tendent à montrer qu'une des sources de l'échec scolaire tient au fossé existant entre, la culture valorisée par l'École (« culture élaborée ») et le capital culturel possédé par l'ensemble des élèves (culture de masse). » (Tupin : 1996 : 78).

Selon ces types de discours, dépasser cette « culture de masse » n'incomberait donc pas à l'école mais à l'environnement social et familial des enfants. Cette logique est dérangeante dans le sens où si l'école ne prodigue pas à ses élèves la culture sur laquelle elle s'appuie pour les amener à poursuivre des parcours scolaires réussis, on peut alors se demander selon quel principe et motif elle attendrait que d'autres acteurs y remédient ?

Dans le domaine de l'accompagnement à la scolarité, on appuie aussi sur la nécessité de compléter la seule culture scolaire. Le président de l'association VXX préconise en effet des apports culturels en plus des tâches purement scolaires :

« E4.T50 à 52. Président. (...)c'est la partie la plus importante, si on veut, de l'aide aux devoirs mais qui est complétée par une troisième partie qui est la partie loisirs culturels (...) Donc, essayer de leur apporter autre chose après les devoirs pour justement développer soit la culture soit, leur faire faire quelques jeux de sociabilité à ce moment là

E4.T53.S. D'accord, donc l'objectif principal c'est : respecter les consignes données par les enseignants, faire tous les exercices, toutes les tâches et puis aider les enfants à se calmer, à se poser, à se sociabiliser en échangeant avec les autres

E4.T54. Président. Voilà, ou favoriser leur développement intellectuel, les habituer à rechercher, à faire des recherches, des trucs comme ça »

Dans cet extrait sont repris les constats évoqués en amont : les enfants fréquentant les dispositifs scolaires CRI et les dispositifs d'aide aux devoirs, une majorité d'EAM donc, souffriraient d'un manque de culture. Le dernier tour de parole fait apparaître un critère complémentaire, celui du rapport aux savoirs. Le président insiste sur la nécessité de favoriser le développement intellectuel des jeunes par le biais notamment d'activités de « sociabilité » et/ou de « recherches » qui faciliteraient une scolarisation optimale. Ces propositions recouvrent le cliché habituel selon lequel les enfants qui fréquenteraient des bibliothèques,

suivraient des cours de musique ou toute activité extra-scolaires, seraient de faits plus intelligents : instruction et intelligence étant alors complètement confondus. A l'inverse les enfants évoluant dans des ZEP ou étant issus de familles de niveau socio-économique et socio-culturel supposé peu élevé, seraient considérés comme systématiquement très enclins à l'échec scolaire. Or, si un certain nombre d'enfants peuvent apparaître peu instruits ou tout au moins, ne pas faire preuve d'une culture « supérieure » telle qu'elle est entendue dans le champ socio-éducatif en France, il n'en reste pas moins qu'ils peuvent avoir des parcours scolaires couronnés de succès. Jean Houssaye souligne qu' :

« Heureusement, on constate que certains élèves réussissent à l'école, alors que la logique voudrait qu'ils échouent ; un ensemble de facteurs familiaux, complexes et fragiles, intervient dans cette résistance. Tout ceci ayant peut-être à voir avec les types de rapport au savoir que développent majoritairement les catégories sociales. » (Houssaye : 2001 : 110).

L'auteur décline cette notion de rapport au savoir selon « trois idéaux-types épistémiques d'élèves ».

- L'idéal-type de l'imbrication :

« Il se définit par une adhésion, une adhérence à la situation, par un rapport à l'apprentissage et non au savoir (...) apprendre équivaut à travailler ; la condition de la réussite scolaire passe par des tâches, des conduites, un volontarisme, une utilité du savoir et, au besoin, l'apprentissage des choses sans sens ».

- L'idéal-type d'objectivation :

« Le savoir, qui n'est pas un arbitraire culturel, est posé comme objet par le langage qui le constitue comme tel et ce support au savoir l'emporte sur l'apprentissage. Les disciplines sont considérées comme des corps de savoirs ; l'objet du savoir se présente comme un contenu intellectuel spécifique intégré au savoir total ».

- L'idéal-type de la distanciation :

« La prise de distance par rapport à soi s'opère sans que soit posé un objet de savoir spécifique. Apprendre suppose réfléchir et s'éduquer (...) s'exprimer et réfléchir l'emporte sur écouter le professeur et faire le programme. » (Houssaye : 2001 : 110).

Lorsque les enfants sont considérées comme n'ayant pas suffisamment de culture, cela signifie de façon sous-jacente qu'ils ne dépasseraient pas le stade de l'imbrication dans leur rapport aux savoirs. Amener à un certain degré d'objectivation ou de distanciation face aux savoirs est considéré, bien souvent, comme une responsabilité incombant aux parents et à l'environnement socio-culturel familial. En effet, c'est majoritairement la famille qui est

considérée comme garante/ou non d'une éducation adéquate à l'inscription des enfants dans un processus de réussite. En règle générale, c'est surtout l'inadéquation des familles venant d'ailleurs qui est mise en avant : on parle de parents qui ne pourraient pas accompagner leur(s) enfant(s) pendant la réalisation des tâches du soir, de parents peu ou pas investis dans le suivi de la scolarité de leur(s) enfant(s) etc. Par ailleurs, les EAM et leurs familles sont très souvent englobés dans le stéréotype d'un processus migratoire forcément dramatique. De ce fait, les EAM et leurs parents seraient au mieux complètement sans repère, au pire, en état de choc et n'envisageraient leur quotidien, dont le rapport aux savoirs et à l'école, que dans l'immédiateté et sans distanciation, voire ils ne l'envisageraient pas du tout. La directrice d'établissement Madame T. illustre ce point de vue lorsqu'elle justifie l'inscription des jeunes dans les dispositifs émanant de l'équipe de Réussite Educative comme une réponse à l'incompétence supposée des parents :

« E8.T2.Mme T. Oui, Réussite Educative moi, il y a le mot éducative, il y a le mot éducation mais c'est le gros problème. C'est de dire à des parents « vous n'êtes pas capables » enfin nous, on estime que vous n'avez pas été capables jusqu'à présent d'élever convenablement vos enfants »

Madame T. assimile ici échec scolaire et éducation et/ou culture familiale. Elle poursuit :

« E8.T18.Mme T. (...) quelque part, on les met mal à l'aise puisqu'on les pointe du doigt nous, enseignants en leurs disant « nous, bon bah, voilà, on se rend compte que vos enfants ils réussiraient peut-être mieux à l'école, ou ça marcherait mieux, si vous vous comportiez autrement vis-à-vis d'eux ». C'est quand même assez délicat d'aller dire à des gens, enfin quelque part, en résumé « vous élevez mal vos enfants » alors que... ce n'est pas tout à fait ça, mais c'est vrai que... Souvent on s'adresse à des familles de gens qui sont arrivés en France et qui ne sont pas forcément très bien intégrés à une scolarité dans une école en France, à ce que l'on demande à des écoles en France... Bon ! Mais... »

Ne s'agirait-il pas de mettre en cause le rôle des parents qui, s'ils sont incapables de dispenser une « bonne éducation » à leurs enfants, ne leur permettraient pas de pallier des handicaps socio-culturels freinant toute réussite ? Dans le contexte de leur enquête autour « des représentations et attitudes relatives au créole dans la société réunionnaise et, plus spécifiquement, dans l'espace scolaire » (2005 : 53), Frédéric Tupin, Christine Françoise et Gilles Combaz arrivent à des conclusions très proches :

« Selon les enseignants interrogés, la cause principale de l'échec scolaire à l'école primaire est le « défaut d'implication des parents » suivi de très près par « la « déstructuration familiale ». Les parents sont donc clairement identifiés comme responsables de l'échec de leur progéniture. Puis dans des proportions égales, ont été cités « le décalage entre le milieu familial et le milieu scolaire »,

« le milieu socioculturel », « le manque de communication au sein de la famille » et « les troubles psychologiques » de l'élève. Enfin, nous observons la troisième catégorie de « causes » que sont « la non maîtrise du français » et le « désintérêt des élèves ». Pour résumer, les parents, le milieu et les élèves seraient à l'origine de l'échec scolaire. L'École en tant qu'institution, la télévision mais surtout les enseignants ne joueraient qu'un rôle secondaire en ce qui concerne l'échec des jeunes élèves. » (Tupin ; Françoise et Combaz : 2005 : 71).

Une réflexion sur ce qui est communément appelé milieu d'origine transparait ici. La réussite serait étroitement mise en lien avec l'éducation, la culture dispensée par les familles à travers un rapport déterministe. Les parents, de par leur statut d'individu en processus migratoire, se retrouveraient dans des situations de grande détresse les poussant jusqu'à une certaine dévalorisation et manque d'auto-appréciation qui aurait des répercussions malheureuses sur leurs propre(s) enfant(s). Les jeunes ne pourraient donc s'inscrire que dans certains parcours scolaires limités que le degré d'instruction, la construction d'un certain rapport aux savoirs, la nature des apports culturels mais aussi, l'auto-estime de leurs parents leur permettraient d'avoir :

« E17. T43.Monsieur Mas. (...) on ne peut pas demander à des familles qui sont en difficulté complète, je caricature hein (...) Où les seuls endroits où il y a encore un peu de stabilité, c'est encore l'école et il y a des enfants même, qui vont mieux que les parents. C'est-à-dire que je vois des fois des parents qui sont encore plus en perdition que leurs enfants. Donc, moi, j'ai fait mon deuil de tout ce qui est relai par les parents. C'est dur à dire, hein. C'est dur à dire, on est aussi dans l'illusion, on s'imagine ces gens-là, ces familles-là elles sont complètement déconsidérées, elles ne sont pas intégrées socialement et on va leur parler de citoyenneté, on va leur parler de... on va essayer de... comment ? De faire passer des valeurs qu'eux n'ont pas acquises et je suis très sceptique par rapport à ce type d'approche »

Autrement dit, il existerait une équation relativement implicite qui associerait parcours migratoire, maîtrise limitée de la langue du pays d'accueil, rapports inadaptés aux savoirs mais aussi niveau socio-culturel et socio-économique faibles des parents, selon laquelle la réussite des jeunes dépendrait avant tout de ces paramètres négatifs plutôt que de leurs propres compétences et capacités, ou des enseignements dispensés par l'école :

« le rôle de l'école devrait être de former les jeunes de milieu populaire au moins à l'objectivation du savoir. Or ce rapport est construit, il n'est pas donné, la culture et la science n'étant pas des arbitraires culturels. Le problème, c'est que justement (c'est-à-dire injustement), l'école populaire fait plus acquérir une éducation intellectuelle (qui se satisfait de l'imbrication) qu'une objectivation du savoir. A l'inverse des lycées et collèges restés « élitistes »,

les professeurs qui enseignent dans les écoles populaires ont adapté leurs pratiques à ces élèves : ils s'appuient sur ce qui fait sens pour eux et les enferment dans « l'utile » et le quotidien. » (Houssaye : 2001 : 109).

Ce rapport déterministe entre origines, milieu socio-culturel et difficultés accrues de réussite scolaire n'apparaît, selon Jean Houssaye dont je partage l'avis, pas uniquement imputable aux familles mais bel et bien à l'école en elle-même et plus largement à certaines représentations que la société véhicule vis-à-vis de la catégorie « migrants » dans son ensemble. Mais comme je l'ai déjà mis en avant, pour ses principaux acteurs, il paraît moins inconfortable de chercher les causes de la non réussite ailleurs, dans le milieu prétendument démunis de familles où les parents seraient souvent vacillants et /ou défaillants :

« E10. T6 à T10. Marie. (...) le dispositif va s'adresser à ces gamins qui sont dans des milieux trop démunis pour pouvoir les accompagner dans tous les domaines de la vie. Et donc, c'est vraiment des espèces d'étayage qu'on met pour qu'ils tiennent la route. (...) Mais ça suppose que s'il y a la situation *sine qua non*, il y ait les parents derrière (...) Et on peut avoir des parents vacillants, on ne peut pas avoir des parents défaillants »

Cependant, les propos de Marie tranchent une fois encore avec ceux des intervenants issus d'autres champs professionnels. Même si sa logique s'appuie sur la nécessité de compensation d'une carence, elle ne se limite pas à des constats mais envisage l'issue de pouvoir « étayer » le développement des jeunes. Elle développe donc un point de vue moins déterministe mais qui relaye tout de même l'association entre diversité et différence, entre immigration et lutte contre les discriminations. Autrement dit, de façon certes atténuée et en se défendant d'adhérer à ces considérations négatives, il n'en reste pas moins qu'en creux, son discours laisse aussi transparaître, comme dans la majorité de ceux des professionnels, une vision fortement discutable des pratiques éducatives des individus en processus migratoires. On ne peut d'ailleurs que regretter que cette question soit *quasi* exclusivement abordée à travers les thématiques de l'infériorité culturelle, voire de l'inculture, de la pauvreté - d'un point de vue à la fois économique et intellectuel -, de la défaillance et/ou de l'irresponsabilité parentale etc. Il est à noter que ces thématiques ne sont jamais soulevés, ou presque, lorsqu'il s'agit d'envisager les pratiques éducatives des familles d'élèves de niveau socio-culturel aisé.

Ces conclusions s'appuient sur des discours de professionnels qui envisagent comme peu aisé de devoir gérer la diversité des EAM et de leurs familles, diversité qui impliquerait la prise en compte de certaines caractéristiques d'ordre linguistique, culturel et social. Monsieur Mas. précise ainsi que certaines cultures poseraient moins de problème que d'autres, pour peu

qu'au sein des familles une culture « bien ancrée » soit présente. Ces apports constitueraient « un terreau » qui faciliterait les pratiques d'enseignement :

« E17.T37.Monsieur Mas. (...) Alors, sur des enfants, je vais citer des exemples. Des enfants, je pense aux petits Asiatiques qui ont une culture bien ancrée, je pense à certains enfants de milieux un petit peu privilégiés qui nous viennent du Maghreb ou de pays d'Afrique, on a aucun souci avec ces enfants-là parce qu'ils ont ce terreau-là, cette culture de leur propre pays donc ils vont s'adapter très très vite »

Cet extrait pose une nouvelle question : existerait-il des pays possédant une culture de fait supérieure ? Qu'est-ce qui justifierait alors que d'autres pays soient moins cultivés, voire même sous-cultivés par rapport aux pays dispensant un bon « terreau » ? Ce point de vue est très discutable car le discours de Monsieur Mas. laisse à penser que selon le pays d'émigration des EAM, certains professionnels puissent alors porter des jugements plus ou moins négatifs quant à leur capacité à suivre une scolarité optimale.

Claire Schiff a pointé le sentiment de malaise ressenti par les enseignants face à la construction de points de vue négatifs parfois mal assumés mais aussi face à un certain sentiment de fragilité. Certains enseignants se retrouvent dans des situations assez inconfortables, se considérant comme démunis, mal formés à gérer la diversité des EAM et de leur famille :

« Les pratiques pédagogiques mises en œuvre au sein des classes d'accueil demeurent la « boîte noire » du système d'intégration des élèves migrants. (...) les enseignants affectés à ces structures sont contraints de bricoler avec les moyens du bord. On peut souligner à ce propos que les formations continues proposées par les Casnav sont plus souvent centrées sur des thématiques socioculturelles assez larges, du genre « connaissance de la famille africaine », que sur des questions strictement pédagogiques ou linguistiques, pourtant essentielles à l'enseignement du Français langue seconde. Le réflexe est souvent d'appréhender les élèves migrants comme des individus porteurs d'une culture étrangère ou comme des « déracinés », davantage que comme des élèves dont la spécificité est avant tout d'être allophones. D'où la tendance à interpréter leurs difficultés comme relevant d'un conflit culturel ou d'une fragilité psychologique, alors qu'elles résultent bien souvent d'une scolarité antérieure défailante, des différences entre leur langue maternelle et le français, ou sont tout simplement propres au processus d'apprentissage d'une deuxième langue. » (Schiff : 2004 : 82-83).

Mes analyses des échanges avec les intervenants aboutissent au constat qu'il existerait, selon les professionnels, un rapport déterministe entre ce que Claire Schiff nomme des « difficultés relevant d'un conflit culturel ou d'une fragilité psychologique » et, des parcours scolaires plus ou moins réussis. De ce fait, les initiatives proposées aux EAM considérés comme *a priori*

particulièrement défavorisés d'un point de vue socio-culturel et psycho-affectif, posent la question de l'image que l'institution scolaire, et la société plus globalement, leur renverraient d'eux-mêmes :

« E10.T12.Marie (...) Je trouve l'intérêt de ce dispositif c'est que la réussite éducative ce n'est pas que la réussite scolaire. Or, comme on est dans les écoles, le biais qu'il y a c'est interprété par des acteurs qui sont 90% Education nationale, comme réussite scolaire

E10.T13.S. Du coup, pour toi, quels seraient les objectifs, si tu devais les citer, du dispositif ?

E10.T14.Marie Pour moi, il y en a un qui est tout bête, c'est donner à ces gamins quelques outils de résilience, ce serait vraiment ça

E10.T15.S. Résilience ?

E10.T16.Marie Donner aux gamins des outils pour avoir suffisamment confiance en eux, pour pouvoir se sortir de toutes les pressions auxquelles ils sont soumis. Parce que ce sont des gamins qui sont soumis à une image de comportement inadéquat, à une image de pauvre même qui a des pauvres parents et qui va finir pauvre »

Cette image d'EAM comme « pauvre même » a déjà été soulevé par Madame F. pointant le risque de l'association entre EAM et « étranger qui ne sait pas parler ». De certains handicaps socio-culturels qui seraient spécifiquement cumulés par les EAM et leurs familles, en découleraient d'autres. Handicap culturel et linguistique résulteraient en effet d'un niveau socio-économique et de critères psycho-affectifs particuliers aux familles migrantes.

9.5.2. Critères d'ordre socio-économique et psycho-affectif

De ces discours, on pourrait conclure que les enfants n'auraient accès qu'au processus de réussite que leurs parents leur permettraient d'avoir. Les parents et leurs origines socio-économiques et socio-culturelles seraient donc envisagés, dans une certaine mesure, comme freins aux aspirations et apprentissages des enfants. En m'appuyant sur mes nombreux échanges avec Madame F. et plus particulièrement nos deux longs entretiens, je souhaite, à travers un point de vue situé, faire la lumière sur une tendance largement diffusée au sein des établissements scolaires que j'ai fréquentés tout au long de mon projet de recherche. Si de nombreux professionnels, dont Madame F., évoquent la prégnance des bagages intellectuels et

socio-culturels de la famille, ils sont très souvent mis en lien étroits avec des aspects socio-économiques et surtout, des enjeux psycho-affectifs.

Dans son discours, Madame F. emploie deux fois de manière explicite le terme socio-culturel, ces occurrences étant toutes deux associées au mot milieu pour mettre en avant l'influence de milieux socio-culturels défavorisés sur le processus d'apprentissage de la langue de l'école par les enfants. De nombreuses références relatives tantôt au « socio », tantôt au « culturel » ponctuent son discours. Comme je l'ai mentionné précédemment, ces aspects sont systématiquement mis en lien avec l'entité de la famille et associés à des situations délicates et/ou problématiques.

Si tous les EAM ne sont pas considérés systématiquement comme souffrant de handicap socio-culturel et si leurs difficultés ne sont pas toutes d'ordre socio-culturel, il est frappant de remarquer que toute mention de ces aspects à travers le passé des enfants, ou la mention de leur environnement proche familial et social, est systématiquement associée à des difficultés. La mention de critères socio-culturels est associée à des situations difficiles, voire dramatiques. L'enseignante Madame F. mentionne à de multiples reprises le passé douloureux, difficile, voire traumatisant des EAM comme autant de freins à l'entrée dans les apprentissages et, je suppose, à plus forte raison, dans un processus de réussite scolaire :

« E1.T203.Mme F. (...) Il faut se donner du temps avec certains enfants, tous ceux dont on sait qu'ils ont vécu des choses horribles, qui sont arrivés en France on ne sait pas trop comment, on ne sait pas trop par quelles stratégies. Avec ces gosses-là, il faut d'abord restaurer la confiance, la personnalité puis après, on fait du travail scolaire faut pas non plus... (...) »

Ce passé traumatisant laisserait des traces de l'ordre de troubles psycho-affectifs qui « handicaperait » les enfants :

« E1.T52.Mme F. Avec un enfant comme Ch., on est davantage handicapé parce que même s'il a été scolarisé, il a connu une très grande période de déscolarisation à cause de la guerre qui en plus, apparemment, a eu un gros, gros impact psychologique et donc on est d'abord en train de débroussailler »

« E1.T85.S. Donc d'après vous, quelles sont les difficultés principales des enfants ?

E1.T86.Mme F. Les difficultés principales je dirais, il y en a quand même pour certains, le vécu préalable, les incidents. (...) »

Dans l'extrait suivant, l'enfant considéré comme « pas chez nous » souffrirait donc d'une empreinte, des conséquences plus ou moins tragiques laissées par « son chez lui », autrement

dit, son probable pays d'origine ou pays dans lequel il a résidé au cours de son processus migratoire avant sa venue en France :

«E1.T90.Mme F. (...) pour la plupart d'entre eux il a fallu au moins plusieurs mois, un trimestre, six mois, une année scolaire pour ceux qui avaient vécu les choses les plus atroces et qui les avaient pris en pleine poire, sans les redigérer. Il a fallu pratiquement une année scolaire avant qu'on fasse du scolaire. (...) ils continuaient à véhiculer dans leur tête des tas de choses qui faisaient qu'ils n'étaient pas disponibles et qu'ils n'apprenaient rien. (...) il a fallu vraiment que j'en parle au foyer d'hébergement pour qu'on puisse prendre contact avec un psy et il a aussi fallu incidemment, mais c'est aussi comme ça que ça s'est réglé avec ce gamin-là, que j'accueille une petite Afghane qui avait vécu elle aussi des choses atroces et qui s'est, elle, autorisée à en parler dès les premiers cours de français. (...) C'était un bon élève et on a été persuadés pendant très longtemps qu'il ne comprenait rien à notre langue et que tout simplement parce qu'il y avait tout ce vécu qui pouvait pas lui permettre de dégager, il n'était pas chez nous quoi »

S'articulent donc dans les discours les critères de handicap linguistique, culturel, socio-économique et psycho-affectif. Ces dimensions se retrouveraient toutes synthétisées dans l'usage par Madame F. du terme « milieu » :

« E1.T92.Mme F. (...) il y a ce désir de vouloir s'intégrer et ça, on le voit justement en fonction des milieux qu'on accueille. Souvent les milieux intellectuels (...) ces gens-là ont envie de se réintégrer, ils ont le potentiel intellectuel de se réintégrer. Donc ils prennent aussi la langue et les coutumes à bras le corps. Et leurs enfants adhèrent très très vite hein, ça c'est spécifique aux Afghans et aux Tchétchènes de milieux socio-culturels aisés et, qui au bout de six mois de français sont aussi performants, parfois plus (...)Et souvent on a un contact avec les parents, on se rend compte que le père et la mère parlent deux ou trois langues et que le français n'est qu'une langue de plus donc

E1.T93.S. Oui donc en fait, ce que vous voulez dire c'est que le succès, enfin la réussite dans l'apprentissage du français, ce succès, il est quand même vraiment lié à... à un statut intellectuel, etc., à un milieu de vie, à une classe sociale ?

E1.T94.Mme F. Oui, je crois qu'en règle générale oui, il y a sûrement l'exception qui confirme la règle quoi, mais en règle générale ça, je l'ai constaté »

Selon Madame F., les handicaps sont de divers ordre et se complètent, elle insiste particulièrement sur l'association entre difficultés/carences socio-culturelles et passé traumatique :

«E1.T197.Mme F. (...) Alors, il progresse moins vite que je ne le voudrais, mais bon, ils ne peuvent pas tous progresser de la même façon et là aussi, il y a,

bon, c'est un milieu socio-culturel un peu plus simple que certains élèves plus à l'aise. Et je pense que les quelques mois qu'il a vécus tout seul en Tchétchénie alors que ses parents étaient déjà en France, il a besoin de les évacuer aussi »

Les stigmates laissés par ce passé ne sont pas le seul critère évoquant la prégnance d'enjeux psycho-affectif. Remis en cause une fois encore, l'environnement familial est envisagé comme à la source d'importants conflits internes perturbant les EAM :

«E2.T57.Mme F. (...) il est très, très, très rare que l'enfant s'autorise à lire alors que ses ascendants ne savent pas »

Dans cet extrait, il est sous-entendu que ce serait à cause de leur famille, leurs « ascendants » que certains EAM ne s'inscriraient pas dans un parcours scolaire valorisé. Le point de vue développé est particulièrement déterministe et très peu probable. En effet, dans la France de la fin du dix-neuvième siècle par exemple, des générations de parents analphabètes n'ayant jamais bénéficié de l'enseignement public obligatoire ont vu leurs enfants apprendre à lire et à écrire et ce, d'une façon massive.

Par ailleurs, des enjeux identitaires, sous la forme de sentiment d'allégeance et de peur de la trahison, ponctuent le discours de Madame F. :

«E2.T41. Mme F (...) Ce n'est pas leur choix à eux d'être venus en France, ça c'est clair chez monsieur K., c'est clair, c'est dans le langage quotidien et dans sa tête. (...)La vraie raison elle est là, donc tant qu'on n'aura pas dépassé ce stade-là, le petit continuera à faire allégeance au désir de son père et à vouloir... (...)»

E2.T42.S. C'est un besoin de maintenir un peu les racines quoi, à travers la langue ?

E2.T43.Mme. De se rassurer par rapport à cet abandon parce qu'ils ont abandonné leur pays, ils ne sont pas partis de leur pays. (...) »

Madame F., dans l'extrait ci-dessus, semble donc subordonner les difficultés d'ordre linguistique et social rencontrées par certains EAM à des facteurs socio-culturels recouvrant des critères socio-économiques, de degré d'instruction, de rapport aux savoirs et même d'origine ethnique.

Son discours, symptomatique des discours de nombreux professionnels du champ socio-éducatif dans son ensemble, appliquerait donc ces différents critères aux enfants et à leurs familles de manière à la fois négative et causaliste, en leur prêtant une influence sur le processus d'acquisition/apprentissage de la langue de l'école et par conséquent, le processus

de construction de parcours de réussite des jeunes. Par ailleurs, Madame F. énonce clairement son désir de ne pas « gommer le passé » des jeunes pourtant souvent associés à des situations problématiques.

Ces éléments d'analyse mettent clairement en exergue une tension entre d'une part, la volonté de Madame F. de conserver ce qu'elle appelle « les racines » et/ou repères des EAM et, d'autre part, la verbalisation du caractère potentiellement handicapant de ces mêmes paramètres évoquant la diversité des familles. En outre, il est à noter qu'à travers ces rapports de cause/conséquence entre diversité et critères socio-culturels négatifs, les EAM et leurs familles apparaissent toujours comme subissant ces handicaps, en d'autres termes, comme des victimes : victimes d'un processus migratoire difficile, victimes de leur propre niveau socio-culturel et/ou socio-économique jugé inadéquat, victimes de leur manque de connaissance du système éducatif français etc. Le point de vue selon lequel « les pauvres migrants » rencontreraient d'innombrables difficultés de tout ordre et ce, presque malgré eux, est très répandu dans les discours du champ socio-éducatif. Selon moi, ce type de point de vue teinté d'une forte empathie, et souvent de misérabilisme, semble exprimer en filigrane que même si les raisons de la difficulté à gérer la diversité des jeunes résideraient en des caractéristiques qui leurs seraient intrinsèques, en définitive, ce ne serait pourtant pas « de leur faute ».

Se pose alors indéniablement la question de la responsabilité de tous les acteurs face à ces tensions entre la notion de diversité, de réussite et de handicap socio-culturels et/ou des origines.

9.6. Des responsabilités partagées

Un certain nombre de professionnels établit que la diversité des EAM serait tacitement associée à des situations professionnelles problématiques, peu aisées mais aussi comme l'une des causes sous-jacente à la non réussite sociale et scolaire des jeunes. Pourtant, les liens entre diversité et difficultés/problèmes/inconfort/échec ne sont jamais explicités clairement. Comment, alors, expliquer ces rapports de cause à effet dérangeants, car trop stigmatisants, entre diversité et non réussite et/ou échec?

Ces représentations sociales et individuelles, peu assumées mais pourtant bien présentes, aboutissent à un positionnement très délicat pour les professionnels. Ils ne semblent pas pouvoir imputer directement aux jeunes et à leurs familles la cause de leur prétendue - ou très

probable - non réussite sous peine de verser dans des discriminations visibles et très peu « politiquement correctes ». Cela ne semble pas non plus imputable directement à leurs propres pratiques, à leur façon de percevoir et de gérer la diversité des jeunes. Cette remise en question apparaîtrait quelque peu violente et presque antithétique. En effet, les pratiques plurilingues des jeunes en contexte scolaire sont souvent perçues de façon implicite comme des pratiques à risque qui freineraient les apprentissages, il n'en reste pas moins pour les enseignants que le plurilinguisme, la diversification des langues et l'ouverture au « vivre ensemble » dans la diversité font partie de leurs missions. Une alternative serait alors peut-être d'envisager ce raisonnement logique associant la gestion de la diversité et les notions de difficulté/échec/problème etc., à une dimension plus large : à l'échelle de la société dans son ensemble. Englobant tous les acteurs, professionnels, décideurs, institutions, jeunes etc., tous pris dans un même processus, le partage des responsabilités apparaîtrait alors peut-être plus équilibré et plus supportable. En d'autres termes, si la responsabilité incombe à la société, c'est de la faute à tout le monde ou à personne, selon les points de vue. En ce sens, le recours à la thèse de la reproduction sociale (Bourdieu et Passeron : 1964, 1970) m'apparaît comme une alternative possible pour les professionnels qui peuvent en partie se sentir dédouanés de leurs possibles responsabilités dans la prétendue difficulté à gérer la diversité des jeunes allophones. Dans un même temps, ce procédé permet d'imputer une part de responsabilité aux familles d'EAM sans pour autant les stigmatiser trop excessivement.

Comme je l'ai déjà montré, le champ socio-éducatif relaie un type de raisonnement qui s'appuie largement sur des thèses déterministes semblables à celle développée par Basile Bernstein (1975) notamment quant au caractère « restreint » de ce que l'auteur nomme code(s), et/ou repères et/ou bagages, nécessaires à la réussite des enfants mais que les familles ne pourraient pas leur transmettre. Bien que de nombreux travaux, depuis une vingtaine d'années, tendent à relativiser ces associations entre milieu familial et thèse du handicap socio-culturel et/ou des origines en s'appuyant sur des interprétations multi-modales et dynamiques, cette logique héritée des travaux en sociologie et en sciences de l'éducation publiés dans les années soixante, laissent encore aujourd'hui une forte empreinte dans de nombreux discours et textes de référence dans le champ de l'accueil linguistique et social des EAM. Yaël Brinbaum et Annick Kieffer synthétisent ainsi trois phases de réflexion sur la non réussite des EAM :

« Après avoir mis en avant les échecs scolaires des enfants d'immigrés, du fait de leurs origines sociales et étrangères (SEIS, 1980 ; Mondon, 1984), des

études ont montré que leurs parcours scolaires étaient liés à leur milieu social (Clerc, 1964, Boulot et Fradet, 1988, Mallet et Bousta, 1988 etc.). Enfin, au début des années 90, Vallet et Caille (1996) découvrent que ces enfants connaissent de meilleurs parcours scolaires dans le secondaire comparés aux Français d'origine de même milieu social et familial. » (Brinbaum et Kieffer : 2007 : 2).

Selon les auteures, les travaux traitant de la réussite ou de l'échec des EAM, qu'ils tirent des conclusions plus ou moins déterministes selon les époques, construisent leurs réflexions au regard de la prise en compte de la notion de milieu social et familial des jeunes et de leurs familles. Les travaux de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron ne sont pas sans avoir influencé la prégnance accordée à cette notion. Ils appuient leurs réflexions sur le constat que le système éducatif est régi par une logique spécifique :

« la logique spécifique selon laquelle les avantages et les désavantages sociaux se retraduisent progressivement, au cours de sélections successives, en avantages et désavantages scolaires. » (Bourdieu et Passeron : 1970 : 196).

Les thèses développées par les auteurs, dans leurs ouvrages communs de 1964 et 1970, ont rencontré un large succès auprès du grand public, notamment au sein du champ socio-éducatif qui se les est appropriées de manière parfois partielle et simplifiée. Selon la lecture vulgarisée qui a été faite de ces travaux, la réussite sociale dépendrait d'une forme d'adéquation entre la culture du milieu familial d'un individu et la culture dite légitime, c'est-à-dire la culture dominante dans une société donnée. Cette logique s'est d'ailleurs retrouvée, au moins en partie, dans les discours de certains professionnels, notamment Monsieur Mas. Quand Monsieur Mas. parle de la « culture supérieure » dont manqueraient les EAM, il semble faire écho à ce que les auteurs nomment la « culture dominante ». Pourtant, Monsieur Mas. semble moins faire référence à des enjeux de pouvoir et de domination qu'à une forme de culture ouvrant les portes de la réussite scolaire, de l'accession à des formations diplômantes et qui, logiquement, déboucherait sur l'exercice de professions socialement valorisées. Cette interprétation, relativement raccourcie, des travaux de P. Bourdieu et J.C Passeron, postule alors que pour pouvoir jouir de cette culture dominante, les individus doivent posséder un certain nombre de capitaux à la fois économiques, sociaux et culturels qui sont les attributs mêmes des différentes classes sociales. Cependant, cette interprétation commune du phénomène de reproduction sociale renvoie à une grande imperméabilité des classes entre

elles, autrement dit, les capitaux dont pourraient jouir les individus d'une certaine classe seraient seulement ceux dont ils auraient hérité au sein de leurs familles et que, très certainement, ils transmettront à leur tour à leurs propres enfants. L'aboutissement de ce type de raisonnement résulte en un constat selon lequel l'école française contribuerait fortement à la reproduction sociale et au cloisonnement entre les classes car elle s'appuierait sur la culture dominante à laquelle beaucoup de ses élèves n'auraient que peu ou pas accès. De ce fait, en jugeant ses élèves selon des capitaux qu'ils ne peuvent pas tous posséder, le système éducatif serait de fait inégal et induirait en ce sens de nombreux échecs.

Cette « logique spécifique » de reproduction sociale me questionne à deux titres. Premièrement, si l'on se cantonne à considérer comme déterminants les seuls capitaux économiques et symboliques entendus par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, il apparaît que les EAM et leurs familles ne feraient alors que rarement partie de la classe dite dominante. De ce fait, ils seraient alors comme condamnés à souffrir d'un manque de capitaux dominants ce qui leur interdirait ainsi toute inscription dans des processus de réussite sociale et scolaire valorisées. En ce sens, les EAM et leurs familles resteraient d'éternelles victimes de la société dans laquelle ils ne pourraient pas ou très peu évoluer positivement. Deuxièmement, ce raisonnement en termes de reproduction sociale impliquerait l'idée sous-jacente de transmission à l'identique de capitaux inégalitaires de façon particulièrement déterministe. Ce type de raisonnement me semble considérer de façon systématique les EAM et leurs familles comme défavorisés et cumulant des handicaps, des manques et/ou carences de capitaux, ce que soulignent par ailleurs Yaël Brinbaum et Annick Kieffer et qui s'est illustré dans mes analyses des discours de professionnels :

« Une démarche classique en sociologie est d'expliquer les inégalités de réussite à l'école par l'origine sociale des élèves. Les enfants issus de l'immigration, dont les parents alimentent une part importante des emplois ouvriers, apparaissent particulièrement défavorisés de ce point de vue, ils cumulent un double handicap lié aux origines, sociale et étrangère. »
(Brinbaum et Kieffer : 2005 : 53).

J'en conclus donc que pour la majorité des professionnels du champ socio-éducatif, la réussite des EAM est, en un sens, conçue comme pré-déterminée par les héritages/transmissions familiaux/ales majoritairement envisagé(e)s à travers des paramètres socio-culturels négatifs. En effet, si cette dernière renvoie implicitement à la thèse sous-jacente du handicap des origines et/ou du handicap socio-culturel, elle apparaît stigmatisante et bien éloignée des

principes égalitaristes qui régissent ce champ professionnel. Il apparaît alors plus aisé de s'en référer à la société dans son ensemble dont tous seraient victimes : d'un côté, les enseignants qui n'auraient pas les moyens d'exercer un métier difficile au sein duquel ils sont soumis à l'injonction paradoxale de promouvoir la diversité dans l'unité auprès d'un public d'élèves considérés comme en difficulté et, d'un autre côté, les EAM et leurs familles considérés comme injustement démunis face aux rouages de la reproduction sociale.

Le recours à une thèse de l'inadéquation des EAM et de leurs familles au système éducatif reste une alternative plus aisée à invoquer pour justifier les difficultés/échecs/problèmes etc. à gérer leur diversité qu'une remise en question directe des pratiques des professionnels. Cependant, cette logique apparaît comme particulière restrictive et discutable. Il ne s'agit pas de réfuter l'importance de la possession d'un certain nombre de capitaux/codes/bagages nécessaires à une scolarisation sans heurt et il serait absurde de ne pas accepter le constat selon lequel les EAM souffrent plus d'échec scolaire que leurs petits camarades. Mais les relations de liens directs entre transmissions familiales et réussite, ou non réussite, sont à remettre en question et à envisager à travers des dynamiques densifiées, en prenant soin de ne pas amalgamer milieu familial des populations en processus migratoire et sur-déterminant négatif à la réussite des jeunes. Il s'agit de ne pas confondre d'une part, des éléments significatifs ou influant à des degrés variables et divers dans des contextes situés et, d'autre part, des critères sociaux et culturels déterminants. Si certains EAM rencontrent certaines difficultés d'intégration sociales et/ou scolaires, celles-ci ne doivent pas pour autant être systématisées abusivement.

9.7. Un « handicap linguistique » tabou ?

Il m'apparaît primordial de tenter de relativiser un certain nombre des associations causalistes et déterministes, particulièrement présentes en milieu scolaire, que j'ai tenté de mettre en avant jusqu'à présent dans mon travail :

- la mise en regard *quasi* systématique du statut d'EAM à celui d'enfants en difficultés, voire à celui de victimes de handicaps divers ;
- la prise en compte de la diversité à travers une batterie de critères socio-culturels dévalorisants ;

- la cristallisation, par bon nombre de professionnels, des handicaps socio-culturels dans le seul handicap linguistique.

Le risque serait grand de tomber dans des discours misérabilistes s'appuyant sur la thèse du déterminisme des origines et de la reproduction sociale, comme le souligne l'intervenante Marie qui, à nouveau, se démarque des discours du corps enseignant :

« E10.T118 à 122.Marie. (...) on est dans la représentation des familles, parce qu'il y a plein de familles qui habitent ici qui ne sont pas pauvres culturellement (...) Mais on est dans notre société où même les enseignants, bien qu'ils s'en défendent, sont dans le matérialisme le plus primaire et, pas de sous égale pas de culture. On est quand même là-dedans, je schématise mais !(...) Mais on est là-dedans

E10.T124.S. Je vois le raccourci

E10.T125 à 130. Marie. Or, c'est faux. Moi, je vois des gens, je suis très surprise de ce qu'ils disent de leurs enfants et de ce qu'ils font avec leurs mômes (...) Donc, on est bien, bien loin du misérabilisme que tu as entendu et qu'on entend des directeurs d'écoles (...) Moi, je suis de très près aujourd'hui quarante-deux familles, il y a mille élèves dans ces quatre écoles, j'en suis quarante-deux (...) donc, on suit à peu près vingt-cinq pour cent des familles, c'est énorme, mais ce n'est pas quatre-vingt pour cent des familles. Or, si on écoute les instituteurs c'est quatre-vingt pour cent des familles au chômage, quatre-vingt pour cent des familles illettrées, on est quand même dans ce discours-là »

« Ces discours là » sont aussi dénoncés par Geneviève Vinsonneau qui pointe l'assimilation de la catégorie sociale des immigrés à celle d'une catégorie soumise à domination et de ce fait, à dévalorisation :

« Les populations immigrés sont fréquemment assimilées à des catégories sociales soumises à un processus de domination socio-économique et culturelle. C'est du moins un tel point de vue que développent fréquemment les observateurs extérieurs. Mais il peut être instructif de faire varier le niveau de l'observation, pour savoir ce qui se passe aux yeux des « récepteurs » du processus. On peut alors s'interroger sur la manière dont le sujet immigré gère les représentations qu'il a de lui-même : s'éprouve-t-il, par exemple comme la victime d'un enjeu de compétition entre les groupes sociaux ? ou se reconnaît-il, au contraire, marqué de diverses caractéristiques socialement indésirables, propres à rendre compte du fréquent échec de son insertion sociale ? » (Vinsonneau : 1996 : 48).

Cette dernière interrogation, tout à fait légitime et particulièrement préoccupante, m'interpelle tout comme elle semble interpeler une grande part de professionnels par ailleurs. Ainsi, Monsieur Mas. m'a explicité que les EAM fréquentant son établissement scolaire ne se sentent pas particulièrement handicapés :

« E17.T65.Monsieur Mas. Ils sont tellement baignés dans un milieu sécurisant qu'ils ne se rendent pas compte, qu'ils ne se posent pas les questions même sur leur avenir, sur leurs difficultés, ils ne sont pas conscients de leurs difficultés en majorité. On avait fait une étude sur l'école, sur l'image d'eux-mêmes et on s'était aperçus que même les enfants qui avaient de grosses difficultés scolaires... Alors ça, ça va un peu à l'encontre, ça m'avait un peu heurté ça. Parce que quand on lit un peu la littérature, on est toujours sur l'image dévalorisée des enfants de quartier et tout, et on avait fait le constat inverse nous. (...) c'était le contraire, ils avaient une haute opinion pour certains dans les petits... »

Monsieur Mas. tout en relativisant, d'une certaine manière, l'association entre statut d'EAM et statut d'enfant nécessairement en difficulté réaffirme par ailleurs à quel point il apparaît nécessaire de les accompagner à travers la mise en œuvre de « dispositifs pour les aider ».

Les EAM ne présenteraient pas de caractéristiques particulières mais nécessiteraient tout de même une attention bien spécifique. Les discours des professionnels varient : entre une frileuse reconnaissance de la diversité pour le personnel enseignant et, sa mise en transparence par peur d'une trop grande stigmatisation de cette dernière pour les intervenants du tissu associatif - notamment à travers sa prise en compte sous la forme de critères socio-culturels difficiles à manier. En effet, ces critères semblent particulièrement éloignés des discours des institutions prônant l'égalité de chance et une grande tolérance à l'altérité. Ces réflexions m'amène à avancer l'hypothèse partagée par Marie qu'à trop vouloir éviter toute stigmatisation de la diversité des EAM au sein de l'école républicaine égalitariste et *a priori* juste, les professionnels aboutiraient à une stigmatisation des jeunes à travers des critères socio-culturels plutôt que linguistiques :

« E10.T92.Marie. Je trouve que le respect des gens, il est que dans la nuance, tu peux dire les mêmes choses, si le ton n'est pas le même, ça aura des répercussions extrêmement différentes. Donc, là, si tu veux, on est dans une espèce de ciblage pour enfants en grandes difficultés, c'est le souci aussi que ça n'avance pas beaucoup. On sait bien que quand on met ensemble des enfants en grandes difficultés, on rajoute un étage à la pile de stigmatisations sous prétexte de ne pas stigmatiser. Ce que je dis toujours, l'enfer est pavé de bonnes intentions »

Pourtant, je m'interroge sur la possibilité que la diversité linguistique et culturelle des EAM puisse constituer à elle seule une cristallisation visible des handicaps socio-culturels dont les EAM seraient *a priori* fréquemment amenés à souffrir. Claude Brévan a en effet constaté dans le contexte des dispositifs socio-éducatifs mis en place par les politiques de la ville, une association nette entre diversité linguistique et culturelle et ce qu'elle nomme le « champ lexical de l'entrave » :

« nous avons constaté qu'on parle de personnes « non francophones », le terme allophone n'est jamais utilisé, alors qu'il permet d'aborder la différence linguistique de manière positive. Le plus souvent la non-maîtrise de la langue (sous-entendue française) apparaît en terme de handicap, cela représente un « déficit » pour les individus, un facteur d'exclusion. Ainsi, on a pu relever dans les contrats de ville le champ lexical de l'entrave à travers les termes « freins, barrières, handicap, obstacle, barrage, difficulté. » (Brévan : 2004 : 20-21).

Si la part du linguistique dans la réussite des enfants est donc *a priori* faible dans les discours des professionnels, je me questionne sur la marge de liberté de mes interlocuteurs dans leurs discours. Il serait en effet fort peu toléré qu'un professionnel en charge de l'accueil linguistique et social des EAM énonce clairement un point de vue négatif sur de possibles pratiques plurilingues à l'heure de la diversification des langues à l'école et dans nos sociétés européennes. J'en conclus que, même si les langues ne sont que peu évoquées explicitement en termes de potentiel handicap ou frein à l'inscription des jeunes dans un processus de réussite, le peu de reconnaissance et de prises en compte effectives dans les pratiques témoigneraient d'un tout autre point de vue.

En quelques mots

Les discours et pratiques construits autour de la prise en compte des caractéristiques des EAM oscillent entre stigmatisation excessive de handicaps socio-culturels et prise en compte très mesurée de leur diversité linguistique et culturelle. Dans le contexte particulier des dispositifs socio-éducatifs, la perception et la gestion de la diversité sont soumis à de nombreuses variations, y compris dans l'expression individuelle, chez nombre de professionnels, de points de vue en apparence partiellement antinomiques. Ce caractère paradoxal se manifeste à travers deux principaux positionnements.

Du côté du corps enseignant, j'ai montré que les professionnels de l'école adoptaient bien souvent une attitude que je qualifie de sceptique vis-à-vis de la diversité de leurs élèves EAM : bénéficiant d'un jugement *a priori* positif, elle est aussi très souvent considérée comme un possible frein à l'apprentissage de la langue française par les EAM. En outre, les enseignants entretiennent, dans une certaine mesure, un tabou à envisager la sphère des pratiques langagières familiales à l'école alors que ce même environnement familial est d'autre part explicitement verbalisé à double titre : lorsqu'il s'agit d'envisager les causes

potentielles de leurs difficultés à gérer la diversité de leurs élèves dans la classe mais aussi, lorsqu'il s'agit d'envisager les difficultés rencontrées par les EAM dans leur inscription dans un processus de réussite scolaire et sociale. A ce titre, leur positionnement est antinomique à deux niveaux :

-dans leur façon, d'une part, d'appréhender, à travers la thèse du handicap des origines, la sphère familiale des EAM et, de façon complémentaire, les caractéristiques culturelles et linguistiques des familles et, d'autre part, d'entretenir un discours *a priori* positif sur le plurilinguisme et la diversité ;

-dans leur façon d'envisager la diversité, et plus exactement le plurilinguisme, de façon différenciée : valorisé et valorisable dans l'absolu mais peu mobilisé concrètement dans les pratiques de classe.

Du côté des intervenants du champ péri-scolaire, on observe un positionnement qui se caractérise par une nette volonté de n'effectuer aucune spécification des bénéficiaires des dispositifs qu'ils mettent en œuvre. Ainsi, les caractéristiques linguistiques et culturelles des EAM sont-elles implicitement niées à travers le recours à un processus de neutralisation et d'englobement des EAM dans le groupe générique enfants/élèves. Ce positionnement est à mettre en liens étroits avec les textes de référence inhérents au champ péri-scolaire. En effet, si l'Education nationale thématise explicitement la diversité des EAM en organisant leur accueil dans des dispositifs spécifiques, la Chartre de l'accompagnement à la Scolarité insiste, quant à elle, sur le caractère ouvert et égalitaire dans l'accès de tous les bénéficiaires aux dispositifs, sans distinction aucune.

Ainsi, les professionnels du champ socio-éducatif construisent des discours et mettent en œuvre des pratiques quant à la gestion de la diversité et la réussite scolaire et sociale des EAM et de leurs familles qui portent bien souvent l'empreinte des textes de référence de leurs professions respectives. Or, ces textes peuvent être considérés comme mettant les professionnels face à des injonctions paradoxales. Leur rôle est de mettre en œuvre la promotion de la diversité tout en maintenant un fort sentiment de cohésion et d'unité mais aussi, de prôner la diversification de toutes les langues sans toutefois faire une vraie place à celles déjà présentes des jeunes élèves migrants.

Qu'en est-il du côté des bénéficiaires et de leurs familles ? Quels positionnements construisent-ils quant aux rôles de l'institution qu'est l'école mais aussi quant aux rôles et statuts de leur diversité linguistique et culturelle ?

Après avoir interrogé ce que recouvriraient les notions de réussite et de diversité au sein de l'école de la République, j'entreprends de questionner, dans les chapitres à venir, les articulations potentiellement effectuées entre langues en présence et réussite(s) dans les discours familiaux.

Quatrième partie :
Envisager la réussite dans la diversité

Les discours de référence, ainsi que ceux des différents professionnels de l'accueil linguistique et social des EAM, véhiculent un certain nombre de représentations sociales et individuelles ambiguës quant à l'articulation entre les langues en présence et une possible inscription dans un processus de réussite. On peut alors se demander dans quelle mesure ces images peuvent se retrouver ou/non, entièrement ou en partie, dans les discours et pratiques des EAM et de leurs familles. Les discours des enfants et de leurs mères se font-ils l'écho d'associations entre langues autres que celle de l'école et représentations empruntées de malaise, évoquant parfois l'inconfort, la difficulté, voire même le handicap socio-culturel ? Comment vivent-ils et disent-ils leurs pratiques langagières au regard des discours que relayent les institutions et la société française plus largement ?

En interrogeant les jeunes mais aussi leurs mères autour de leur définition de la réussite, je souhaite interroger leur(s) conception(s) de ce que recouvrirait cette notion et, de façon sous-jacente, les enjeux éventuels de maintien de pratiques en langues familiales dans cette optique. Je m'intéresserai donc, dans un premier temps, aux discours d'enfants que je mettrai ensuite en regard avec le discours de quelques mères d'EAM afin de pointer un certain nombre de récurrences quant aux articulations construites entre d'une part, perception et gestion de répertoires verbaux pluriels et, d'autre part, construction de parcours scolaires optimisés dans l'optique d'accession à la réussite sociale et scolaire.

Chapitre 10. Du côté des jeunes : des visibilité différenciées, des enjeux contextualisés

Les enfants avec lesquels se sont co-construits les échanges analysés, semblent avoir intégré l'importance accordée à la langue du pays d'accueil en contexte scolaire. En effet, une fois la question des langues introduite dans nos échanges, les discours s'en sont trouvés largement influencés : le sujet des langues trouble. Il ressort nettement des dires des EAM une mise en avant du fort enjeu que représente l'apprentissage du français langue de l'école : pourquoi et comment ce trouble et cette focalisation sur la langue de l'école se manifestent-ils? L'analyse, dans les discours des EAM, de différentes réactions suscitées lors de l'introduction de réflexions autour de leur propre diversité constituera quelques premiers éléments d'interprétation. J'étudierai tout d'abord la/les façon(s) dont ces jeunes en situation scolaire échangent autour de leurs langues : ce qu'elles sont, ce qu'ils en font, ce à quoi elles servent/pourraient servir. C'est à travers ces trois questions centrales : quoi, comment et pourquoi que j'ai tenté d'interroger les jeunes sur leur perception et gestion de leurs propres répertoires verbaux et sur les liens potentiels qu'ils effectueraient entre leur diversité et une inscription dans un possible parcours de réussite. Je soulèverai donc dans la deuxième partie de ce chapitre la multiplicité que peut recouvrir la notion de réussite pour les jeunes et les rôles possibles que joueraient leurs langues au sein de ce processus.

Mais avant tout, je souhaite présenter les différents jeunes qui furent mes interlocuteurs.

10.1. Présentation générale des EAM

Sur le modèle des portraits sociolinguistiques déjà décrits précédemment, je souhaite apporter quelques éléments généraux quant aux répertoires verbaux des jeunes mais aussi les situer dans leur groupe et les inter-relations qu'ils développent entre eux. Je fais le choix de présenter mes interlocuteurs par entretien car chaque situation de rencontre a été le lieu de développement de dynamiques spécifiques. Des émulations ont en partie été créées par la mise en contact de certains jeunes entre eux dont les points de vue divergeaient et/ou

s'alimentaient réciproquement. J'ai jugé pertinent de signaler ce que je nommerai des fortes personnalités, véritables éléments moteurs déclencheurs d'échanges dans les groupes afin de mieux appréhender les prises de position. Les complicités marquées sont aussi mentionnées de façon à expliquer certain phénomène de mimétisme dans les prises de position notamment au sein de groupe restreint de copines.

10.1.1. Entretien E12 avec Mi., Jo. et Ben.

Ces trois garçons, âgés de huit à dix ans à peu près, sont arrivés en France entre six mois et un an avant notre rencontre. Ils constituent le groupe des enfants les plus âgés suivis par A. dans une école primaire du quartier du Sanitas.

Mi. est originaire de Tchétchénie. Très investi dans l'entretien, il se montre parfois presque débordant, coupant la parole à ses camarades. C'est un petit garçon très appliqué que l'on peut qualifier de zélé, l'école occupant une place très importante dans ses discours. Mi. déclare parler tchéchène et russe. Jo. est originaire de Turquie. Il se montre plus réservé que son camarade et dit savoir parler turc. Quant à Ben., il est originaire d'un pays d'Afrique. Ben. se montre souvent sur la défensive et peut parfois faire preuve d'insolence à l'égard du corps enseignant.

10.1.2. Entretien E13 avec Mo., Tom. et Al.

Ces trois garçons, âgés d'environ six à sept ans, sont arrivés en France entre six mois et un an avant notre rencontre. Ils constituent le groupe des enfants les plus jeunes suivis par A. mais aussi celui ayant le niveau de français décrit comme le plus faible. Si Mo. et Tom. se sont investis dans nos échanges, c'est moins le cas de Al. qui s'est montré plus en retrait. Mo. et Tom. sont tous deux originaires de Tchétchénie et sont de vrais copains, Al., quant à lui, est d'origine turque.

10.1.3. Entretien E14 et E15 avec Amad., Ali., Myr., Fatia, Rudy et Imène

Ce groupe de jeunes est composé de deux garçons (Amad. et Ali.) et de quatre jeunes filles (Myr., Fatia, Rudy et Imène) tous âgés de douze à quatorze ans. Ils partagent le même cours de CRI dispensé dans le collège du quartier du Sanitas. Ils sont tous arrivés en France entre un et deux ans avant notre rencontre.

Rudy est plus âgée que ses camarades, elle a environ treize ou quatorze ans. Originnaire d'un pays d'Afrique, Rudy a séjourné longuement en Italie avant son arrivée en France où elle a aussi été scolarisée. Elle parle donc italien et français avec grande aisance. Je ne sais pas quelle est/elles sont sa/ses langues familiale(s). On peut dire de Rudy qu'elle possède un caractère fort et un franc parlé indéniable. Contrairement à ses camarades, Rudy n'habite pas à Tours depuis son arrivée en France. Elle relate à ses camarades de nombreux récits de ses expériences antérieures, elle possède une certaine maturité qui lui permet une prise de distance par rapport à son parcours migratoire.

Myr. et Fatia, toutes deux originaires d'Algérie, sont en général très volubiles et complices, ce sont deux vraies copines qui échangent beaucoup entre elles - en français et en arabe - mais aussi avec le restant du groupe et moi-même.

Imène, originaire d'Algérie, est extrêmement réservée. Elle n'a pas participé à l'entretien n°15, elle est souvent absente. L'équipe enseignante du collège s'en inquiète quelque peu. Très peu loquace, cette jeune fille possède des compétences certaines en français et en langue arabe. Elle obtient des résultats scolaires satisfaisants mais s'investit très peu dans la vie du groupe et dans son établissement scolaire de façon plus générale.

Ali., originaire d'Algérie, est considéré comme le meilleur élément du groupe, il est à ce titre souvent sollicité par ses camarades en tant que personne ressource ayant une maîtrise avancée de la langue française. Il pratique par ailleurs l'arabe dans sa sphère familiale.

Amad., originaire d'un pays d'Afrique, s'amuse fréquemment à taquiner ses camarades, surtout les jeunes filles. Je pense pouvoir dire qu'Amad. semble vouloir s'affirmer vis-à-vis de ses camarades en tentant souvent d'user d'autorité ; il commente fréquemment leurs dires qu'il agrmente de moqueries bien souvent. Amad. pratique plusieurs langues familiales africaines.

10.1.4. Entretien E21 avec Mil.

Mil. est une fillette d'une dizaine d'années scolarisée dans l'école dirigée par Monsieur Mas. et suivant les cours de CRI de A. qui la décrit comme une élève consciencieuse et timide. Originaire de Macédoine, Mil. et sa famille sont arrivés en France il y a à peu près six mois au moment de nos échanges. Mil. est peu loquace et particulièrement réservée. Cependant, elle a endossé le rôle de traductrice de quelques échanges avec sa mère lors de l'entretien partagé toutes les trois. Mil. s'exprime en romani, en anglais et en français.

10.1.5. Entretien E22 avec les enfants de Madame Ba.

Ces trois frères et sœurs (deux frères, une sœur) sont arrivés d'Algérie il y a à peu près deux ans et y retournent en vacances chaque été. Leur mère est présente dans la salle lors de l'entretien. La fille de Madame Ba. est une fillette âgée de sept ans très dynamique. Avec son frère, ils déclarent s'exprimer en quatre langues : français, algérien, arabe et anglais. Ces deux enfants ont pris part à des cours de CRI l'année précédant notre rencontre.

10.1.6. Entretien E23 avec la fille de Madame Lo. et G1

La fille de madame Lo. est âgée d'une dizaine d'années, .Arrivée en France depuis environ deux ans, elle déclare pratiquer quatre langues : le berbère, l'arabe, le français et l'anglais. Elle traduit en arabe certaines de mes phrases à sa mère lors de notre entretien. G1. quant à lui, ne s'exprime que très peu. Il semble âgé d'une dizaine d'années et est le fils d'une des mères présente lors de l'entretien.

Tous ces jeunes, aux répertoires verbaux différents et aux parcours migratoires divers, ont développé des rapports aux langues en contact et à « la » réussite sur lesquels je vais me concentrer à présent.

10.2. Entre transparence et translucidité : des langues plus ou moins reconnues

Comme je l'ai déjà évoqué dans la première partie de mon travail, les échanges avec des EAM scolarisés en cycle primaire me sont apparus délicats à gérer à plusieurs niveaux : lors de leur construction mais aussi *a posteriori*, lors de leurs interprétations possibles. En effet, je me suis longuement interrogée sur les raisons pouvant expliciter, au moins partiellement, la difficulté à échanger autour des langues avec les jeunes. En définitive, c'est le fait de ne pas vouloir et/ou pouvoir dire leurs langues qui attire toute mon attention à présent. Si, dans la façon dont j'ai pu gérer des relances et orienter des topiques, de façon plus ou moins intrusive et abrupte, certaines maladresses ont pu freiner, dans une certaine mesure, le désir des plus jeunes enfants à échanger avec moi, il ressort par ailleurs un constat unanime et une nuance primordiale. J'ai observé une nette volonté des enfants, non pas de contourner tout échange avec moi, mais de contourner de façon *quasi* systématique la question des langues. Leur première réaction est très majoritairement la négation : s'exprimer autour de la présence des langues et des contacts entre elles est un sujet qu'ils souhaitent clairement éviter. De ce sentiment de malaise à dire leurs langues découlent des mises en visibilité de leurs répertoires verbaux changeantes et nuancées allant de la négation totale au discours plus ou moins assumé. Pour décrire ces rapports situés et dynamiques, je mobiliserai une fois encore la notion de transparence mais aussi celle de translucidité.

Dans la très grande majorité des cas, la langue de l'école est très valorisée par les EAM et déclarée comme la langue pratiquée majoritairement en contexte scolaire. Pourtant, les jeunes ne nient pas totalement leurs pratiques plurielles alliant langue française et langues familiales mais font le choix de ne les nommer, ou de ne les assumer, que dans certains contextes et situations vécus et choisis par eux. C'est en ce sens que je qualifie leur diversité linguistique et culturelle de transparente ou de translucide.

Le terme transparent est défini comme laissant : « *passer la lumière et paraître avec netteté les objets qui se trouvent derrière (différent de translucide)* » (Le Robert Illustré : 1997 : 1444). Autrement dit, rendre transparent peut équivaloir à rendre un objet non visible par un jeu de mise en lumière qui amènerait le regard à ne voir que ce qui se situe *derrière*, au second plan. La transparence laisse donc passer la lumière et le regard de façon à porter

l'attention sur un autre objet. C'est à travers un objet rendu non visible que le regard se focalise sur un objet de second plan éclipsant ainsi totalement celui se situant au premier plan. L'adjectif translucide, quant à lui, est défini comme laissant « *passer la lumière, mais n'est pas transparent* » (Le Robert Illustré : 1997 : 1443). Dans ce cas, par des jeux de lumière, on peut alors percevoir à travers un objet d'autres objets de second plan mais tout en gardant une certaine opacité de l'objet à travers lequel on appréhende le second plan. On voit donc les deux objets avec plus ou moins de netteté selon le degré de translucidité.

Tout est donc question de filtrage et de dosage des mises en lumière et des focus : en toute transparence, on voit à travers un objet rendu ainsi presque non visible alors que la translucidité permet de conserver une certaine opacité à un objet tout en en percevant d'autres à travers lui.

Si l'on applique ces propriétés à la façon dont les jeunes gèrent et disent leur diversité, cela reviendrait à considérer qu'ils peuvent amener leurs interlocuteurs à percevoir les langues autres de leurs répertoires verbaux pluriels de deux façons :

- en transparence : leurs langues autres seraient alors gommées de tout premier plan ;
- en translucidité : de manière plus nuancée, les jeunes mettraient leurs langues autres plus ou moins en lumière selon un degré de translucidité variable.

Cette palette de possibilités de mises en lumière, impliquant une visibilité plus ou moins grande des langues en présence, me semble pouvoir permettre d'envisager les rapports des jeunes à leur propre diversité comme des phénomènes sur lesquels leur incidence est primordiale à travers des choix dynamiques, plus ou moins assumés, plus ou moins conscients mais toujours situés. Ainsi, selon divers contextes, les jeunes rendent-ils leurs langues plus ou moins visibles.

10.2.1. Stratégies de mises en transparence en salle de classe

Lors de nos rencontres, une fois les échanges orientés autour de la question des langues présentes dans la classe, les jeunes déclarent, sans grande surprise, des pratiques linguistiques exclusivement en langue de l'école en contexte scolaire :

« E12.T103.S. Et alors quand tu parles, tu dis quoi ? Tu parles en français ?

E12.T104.Jo. Français

E12.T105.S. Avec maîtresse ?

E12.T106.Mi. Ah, heu maîtresse, français

E12.T107.S. D'accord. Et est-ce que des fois tu parles autre chose à l'école ?

E12.T108.Mi.Heu

E12.T109.Jo. Non

E12.T110.S. Non ?

E12.T111.Mi. (*D'une voix très faible, hésitante*) Français »

Il est somme toute assez logique que les enfants se focalisent sur la variété du français langue de l'école qui constitue non seulement la visée mais aussi le moyen de la mise en œuvre du processus d'enseignement/apprentissage. Il y a fort à parier que les jeunes, dans cette situation précise d'échanges, adaptent leurs dires à la situation de communication. Leur principale interlocutrice, à savoir moi-même, est assimilée à une seconde maîtresse :

« E13.T5.S. (*M'adressant à A.*) Je veux bien que maîtresse elle m'aide à expliquer

E3.T6.A. D'accord, alors quelle est ta question ?

E13.T7.S. Alors, je veux demander aux garçons

E13.T8.Mo. On a deux maîtresses

E13.T9.S. Presque (...) »

Que répondre à une maîtresse dans le contexte même de sa propre classe quant à la priorité à accorder aux langues en présence ? Lorsque le rôle même de cette collaboration apprenants/enseignante a pour visée explicitée l'apprentissage de la langue de l'école, il est entendu que les enfants vont donc se concentrer sur la langue française. Cette centration sur la variété que constitue la langue de l'école est tout à fait justifiée dans le contexte scolaire mais peut cependant être mise en relation, comme je l'ai déjà évoqué précédemment, avec une perception très spécifique de la présence d'autres langues dont la reconnaissance partielle, voire nulle, se fait très souvent en creux. J'ai retrouvé cette même différenciation marquée des rôles et statuts accordés aux langues en présence par les EAM qui, lorsqu'ils les mettent plus ou moins implicitement en regard avec le français langue de l'école dans l'espace classe, vont

jusqu'à nier totalement non seulement l'existence de leurs langues autres mais aussi de toute pratique langagière. J'ai ainsi noté à plusieurs reprises ce que je qualifie des stratégies d'évitement, sous la forme de négation englobante et exagérée de toute pratiques linguistiques en situation scolaire :

« E12.T88.S. Tu poses des questions à la maîtresse ? Quand tu ne comprends pas ?

E12.T89.Jo. (*Faiblement*) Un petit peu je comprends

E12.T90.S. D'accord. Et qu'est-ce que tu dis quand tu parles ?

E12.T91.Mi. Moi ?

E12.T92.S. Ouais

E12.T93.Ben. Heu bah !

(*Silence de quelques secondes, les garçons se taisent*).

E12.T94.Mi. Rien ! (*Légers rires*)

E12.T95.S. Rien ? (*D'un ton blagueur*) On ne parle pas à l'école ?

E12.T96.Mi. Non »

Les échanges tournent donc parfois court : on ne parlerait que français à l'école, voire même on ne parlerait pas du tout. Pourquoi cet avortement précoce des échanges ? On peut observer dans l'extrait précédant un glissement de la question : « Est-ce que tu parles » dans le sens de « Qu'est-ce que tu dis ? » à la question : « Qu'est-ce que tu parles ? » sous-entendant une interrogation sur la/les langue(s) avec les/laquelle(s) le jeune s'exprime. Selon moi, c'est bien ce glissement qui constitue le motif de l'abandon de notre échange. Ces comportements d'évitement, voire de négation totale, sont logiques et attendus et ne doivent pas aboutir à une conclusion rapide et erronée d'une absence ou d'un rejet catégorique des langues familiales par les enfants. Ces discours traduisent plutôt, selon moi, un degré de conscience linguistique élevée, une manifestation concrète de l'assimilation par les EAM d'un discours unificateur et assimilationniste prônant l'unilinguisme comme stratégie d'acquisition/apprentissage optimale de la langue de l'école. Et ce, malgré les discours des professionnels qui déclarent œuvrer pour une non stigmatisation de la diversité des jeunes.

En règle générale, les positionnements développés par les jeunes sont très nuancés : il ne s'agit pas de nier en bloc l'existence d'autres langues mais de les rendre plus ou moins visibles selon les situations d'échanges. Autrement dit, l'existence même des langues est très rarement réfutée mais par contre, le choix est souvent fait de les taire, de les nier par omission, bref, de ne les envisager qu'en transparence lorsque les jeunes jugeraient peu pertinent de les rendre visibles dans un contexte où leur valorisation semble *a priori* peu probable. Ces choix de mises en transparence - notamment par le biais de la négation - est assez systématique même lors de mes tentatives de faire sortir virtuellement les EAM de l'ici et maintenant à travers des activités basées sur des jeux de cartes (cf. annexes pp. 109-112). Ce jeu devait amener les jeunes à se projeter dans des situations extra-scolaires de la vie quotidienne en famille ou des activités de loisirs avec les copains par exemple³¹. Pendant leur réalisation, une certaine reconnaissance de leurs langues autres s'est alors manifestée mais de façon mesurée : sans être totalement invisibles, les langues autres étaient comme plongées dans une sorte d'indifférence, mentionnées à demi-mot, concédées comme dans les discours de certains enseignants. De multiples échanges témoignent d'une forme de malaise, voire de confusion à dire cette diversité à l'école comme l'illustre, à titre d'exemple, les échanges ci-dessous à propos de vacances en famille :

« E12.T186.S. (...) Et, est-ce que tu parles ? Quand tu vas en vacances ?

E12.T187.Ben. Oui

E12.T188.S. Et tu parles quoi, tu dis quoi ?

E12.T189.Ben. Et bah, en français

E12.T190.S. Et tu dis quoi ?

E12.T191.Ben. (*Un peu gêné*) C'est du foot

E12.T192.S. Quand tu parles, tu parles avec ton papa, ta maman, ta famille ? Tu vas où en vacances ?

E12.T193.Ben. Bah XXX

E12.T194.S. C'est où ? (*D'un ton blagueur*) A Tours ? A Paris ?

³¹E12.T124 à T132.S. (...) Donc, maintenant, c'est fini l'école. Vous pouvez prendre vos étiquettes (...) C'est les vacances. (*Montrant une nouvelle fiche situation*) Maintenant, qu'est-ce que c'est ça ? Une maman, un papa et deux enfants. »).

E12.T195.Mi. A Tours !

E12.T196.S. Tu vas où en vacances ?

E12.T197.Ben. (*Faiblement*) A Paris

E12.T198.Mi. Ah ! A l'école, à l'école ! Parler à l'école !

E12.T199.S. Chut

E12.T200.Ben. Non à l'école »

Dans cet extrait, on peut observer un échec de l'orientation du topique sur la nature des pratiques langagières en famille. Pour justifier cette tentative inaboutie, j'é mets deux hypothèses complémentaires :

- le contenu même des échanges ne fait pas suffisamment sens pour le jeune Ben. qui ne comprend pas à quel titre s'investir dans ces échanges : peut-être que la logique de l'articulation de mes propositions lui échappent ou que le fait même de parler des langues le rebute ;
- la situation de classe peut inhiber chez Ben. toute verbalisation de son rapport aux langues autres que le français.

Ainsi, il apparaît plus pertinent à Ben. de déclarer ne parler que le français avec sa famille, même lors de retour en pays d'origine :

« E12.T206.S. Tu vas en vacances à Paris ? Et tu parles quoi quand tu vas en vacances avec ton papa, ta maman, ton frère, ta sœur, vous dites quoi ?

E12.T207.Ben. Bah, français

E12.T208.S. Et vous dites quoi ?

E12.T209.Ben. (*Timide, gêné*) Bah, je ne sais pas »

Il est bien difficile pour Ben. de répondre à ma question : « Et tu parles quoi ? » car il est tout à fait évident qu'il a clairement conscience qu'il ne part pas en vacances à Paris, ni à l'école, et qu'il échange en langue autre que le français, notamment avec ses parents très peu francophones. Pourtant, symboliquement, Ben. n'affirmera et n'assumera pas ses pratiques linguistiques plurielles dans la salle de classe et, à plus forte raison, au cours d'échanges avec une interlocutrice perçue comme une enseignante. La transposition, à travers le jeu, de la situation de classe vers une situation de vacances ne constitue pas un espace suffisamment

détaché de l'environnement scolaire : les échanges se déroulent encore bel et bien dans la classe où visiblement les langues autres sont tuées. Je postule que cette gêne, cette impossibilité à dire les langues autres à l'école provient largement du manque de reconnaissance et de légitimité accordées à ces dernières dans un tel contexte. Ce statut attribué aux autres langues, que l'on peut qualifier de minoré, empêcherait de les dire et constitue, selon moi, un véritable frein aux échanges. Un frein tel qu'il a amené certains enfants à une négation totale et exagérée de toutes pratiques langagières familiales dans leur ensemble :

« E12.T235.S. Non mais là, la famille en cuisine

E12.T236.Jo. Pour manger moi

E12.T237.Ben. (*S'adressant à Jo., visiblement mécontent que j'échange avec d'autres camarades que lui*) Arrête !

E12.T238.S. Tu parles quoi ou tu dis quoi ? Bonjour maman par exemple ?

E12.T239.Mi. Oui (*Rire gêné de Mi.*)

E12.T240.S. Tu ne dis rien ?

E12.T241.Mi. Oui

E12.T242 à 244.S. (*Doucement*) Tu ne parles pas le matin ? (...) Bon...ok (...)

On peut pourtant aisément imaginer de fréquentes pratiques plurilingues au sein d'un groupe de pairs, notamment entre membres d'une même fratrie par exemple. La façon dont le jeune Ben. synthétise nos échanges par une négation totale de toute pratique en langues familiales me paraît assez symptomatique des rapports que les jeunes entretiennent à leur diversité à l'école :

« E12.T469.S. Jamais à l'école ?

E12.T470. Ben. Jamais à l'école, jamais à la maison ! »

Bien évidemment, cette déclaration de mutisme de la part de certains enfants n'est pas à prendre au premier degré. Cela s'apparente plus, à mon sens, à une sorte de mensonge par omission : ils ne disent pas ce qu'ils parlent ni même qu'ils parlent de façon à évincer toute justification de leurs pratiques langagières s'ils les avaient mentionnées. Il me semble aussi

que cette volonté de taire des pratiques en langues autres peut être considérée comme un signe d'intégration de discours associant pratiques plurilingues et pratiques à risque, discours partiellement assumés dans les dires de professionnels mais pourtant encore diffusés de manière plus ou moins implicite. Je fais l'hypothèse que les enfants ont intégré le fait que leurs plurilinguismes n'équivaudraient pas, symboliquement, à ceux valorisés par l'école, c'est-à-dire, à ceux faits de langues aux statuts sociolinguistiques valorisés telles les langues européennes. Cette intégration de discours négatifs quant au caractère plus ou moins légitime et pertinent de la diversité des EAM à l'école est soulignée dans les travaux de Hans-Jurgen Krumm :

« C'est toutefois avec une grande précaution qu'il faut aller au devant de ces enfants pour qu'ils parlent de leurs langues. Beaucoup d'enfants apprennent vite que notre société, le jardin d'enfants et l'école ne valorisent pas le plurilinguisme en règle générale, mais qu'ils s'attachent à la maîtrise de la « bonne » langue, dont l'emploi est largement obligatoire. Certaines écoles vont même jusqu'à interdire d'utiliser la langue de la famille pendant la récréation. Les membres des minorités linguistiques ou des familles issues de l'immigration savent ainsi qu'il est beaucoup mieux d'éviter de parler les langues parlées à la maison (...) » (Krumm : 2008 : 109).

Je ne conclus donc pas à une négation totale, généralisable et catégorique de pratiques plurilingues dans les discours des EAM mais au choix très majoritaire d'une mise en transparence contextuelle de ces dernières en situation scolaire. Fabienne Leconte et Clara Mortamet dans leurs travaux de 2005 ont mis en avant ce rapport distinct d'exclusivité de la langue française en situation de classe et un certain inconfort à assumer des pratiques plurilingues. Parmi les vingt-huit collégiens qu'elles ont rencontrés et à qui elles ont demandé d'échanger et de dessiner autour de leurs représentations du plurilinguisme, le jeune Ivan a représenté un point d'interrogation au-dessus de la tête du locuteur plurilingue qu'il avait dessiné traduisant ainsi son rapport complexe aux pratiques plurielles : « Pour Ivan, le plurilinguisme impliquerait un choix : on doit garder certaines langues et en abandonner d'autres » (Leconte et Mortamet : 2005 : 29). Ce point d'interrogation signifie à quel point faire un choix entre les langues peut être difficile : à la fois pour choisir celles que l'on privilégie de pratiquer mais aussi celles que l'on choisit de rendre visible en verbalisant leur existence. Les jeunes dans leur ensemble manifestent une compréhension implicite des enjeux de centration sur la langue de l'école en contexte scolaire, mais aussi sûrement une conscience d'être inscrits dans un processus d'intégration plus large où les besoins en français langue de l'école se confondent avec une prétendue nécessité de sur-visibilité de cette dernière et une mise en transparence stratégique de toute autre langue.

10.2.2. Le choix de la translucidité : des éclairages partagés

Il est ressorti de mes échanges avec les enfants scolarisés à l'école primaire qu'ils n'assument pas pleinement leurs répertoires verbaux pluriels dans les situations de classe en général. Cependant, malgré le recours à des stratégies d'évitement, allant même jusqu'à prendre la forme d'une négation totale de l'existence de langues autres, les jeunes font parfois le choix de conférer une certaine visibilité à leur diversité linguistique et culturelle. Ces éclairages, partiels et situés, se font *quasi* exclusivement de façon conjointe, en réponse à des sollicitations venant d'un tiers. D'ailleurs, les enfants, de manière générale, n'envisagent leurs pratiques langagières qu'à travers un rapport d'échange : parler, c'est parler avec quelqu'un d'autre. Ainsi, les jeunes ont mentionné à plusieurs reprises le manque d'interlocuteurs en langues autres, et par voie de conséquence, la peur d'être incompris comme motif constituant un frein à leur prise en compte effective de leurs autres langues que celle de l'école :

« E12.T471.S. (...) Pourquoi, par exemple, il y a la langue le français et puis il y a les autres langues, tu m'as expliqué toi, le Turc, toi, une langue d'Afrique, toi, Tchétchène et Russe : pourquoi jamais à l'école ?

E12.T472.A1. Parce que maître et maîtresse ne sait pas parler Tchétchène »

«E21.T43 à T47.S. Tu parles un peu français avec ton frère. Et tu parles français à l'école et rom avec maman ? (...)Et est-ce qu'à l'école des fois, tu parles un peu rom aussi ?

E21.T48.Mi. (*Très faiblement.*) Non

E21.T49.S. Jamais ?... Pourquoi

E21.T50.Mi. Bah il n'y a pas des gens qui parlent rom »

« E23.T81.S. Le berbère à la maison et le français à l'école, c'est ça ? Tu ne parles pas un peu berbère ou arabe à l'école aussi ?... Non ?... Jamais

E23.T82.G1. (*S'adressant à la fille de Madame Lo.*) Tu parlais en arabe XX à l'école ?

E23.T83.Fille de Mme Lo. Heu, un petit peu

E23.T84.S. Un petit peu ? D'accord. Pourquoi un petit peu seulement ?

E23.T85.Fille de Mme Lo. XXX des autres ils ne parlent pas arabe »

Dans les trois extraits ci-dessus, les rapports aux autres, aux « gens » peuvent donner lieu à différentes interprétations : est-ce que ces enfants ne rendent aucunement visible leur plurilinguisme pour la raison simple et pragmatique qu'ils auraient peur de ne pas être compris ? Ou est-ce que ces jeunes n'auraient-ils pas déjà en partie intégré la valeur stigmatisante et parfois fortement dévalorisée de leurs compétences en langues autres en contexte scolaire ?

Les rapports que les jeunes entretiennent à leurs langues se construisent à travers leurs rapports aux autres et notamment de la confrontation de leurs propres représentations aux attentes et ressentis de leurs interlocuteurs. Ainsi, lorsqu'un adulte, dont on peut supposer qu'il fait autorité et à plus forte raison s'il est enseignant, reconnaît explicitement la présence d'autres langues, je postule que les enfants leur confèrent alors une certaine forme de légitimité.

Comme lors de mes échanges avec certains professionnels, mis devant le fait accompli, face aux constats que fait leur enseignante de la présence d'autres langues à l'école, les enfants privilégient alors la translucidité à la transparence et laissent transparaitre une forme de reconnaissance de leurs autres langues :

« (Leur enseignante A. est venue s'installer avec nous.)

E12.T458.S. (A Jo.) Et toi, des fois, est-ce que tu parles turc à l'école ?

E12.T459.Jo. Non

E12.T460.S. Jamais ?

E12.T461.Jo. Ah oui ! Hussein !

E12.T462.Mi. Comment il s'appelle, le grand ?

E12.T463.A. Ah, avec le grand Hussein, tu peux parler turc ?

E12.T464.S. Et tu lui parles turc un petit peu ?

E12.T465.Ben. Oui, il parle !

E12.T466.A. Oui, vous deux vous parlez un petit peu turc. Et avec M., est-ce que vous parlez un peu petit rom ? ... Au début ? Tu parles un petit peu rom, comme papa »

Dans les échanges précédents, la présence de l'enseignante A. qui pointe certaines des pratiques plurielles de ses élèves, les a très certainement mis en confiance et amenés à

échanger plus librement. J'ai pu observer ce sentiment de libération des discours lors d'entretiens collectifs. Les extraits ci-dessous, s'ils se sont déroulés au sein de l'école, ont eu lieu non pas dans une classe mais dans une salle de réunion, et en compagnie des mères des EAM. La situation d'échange ne présentait donc pas les mêmes enjeux qu'en salle de classe. Par ailleurs, il semble que la proximité de leur mère, ayant déjà mentionné leurs pratiques plurielles en langues familiales au cours des échanges collectifs, ait pu amener les jeunes à échanger plus aisément avec moi, mais aussi entre eux :

« E23.T65.G1. Parce que je le connais, il a anglais

E23.T66.S. Et toi alors, tu as combien de langues alors ?

E23.T67.G1. Et même XX

E23.T68.S. Donc, tu en as combien des langues ?

E23.T69.Fille de Mme Lo. (*Très faiblement*) Quatre

E23.T70.S. Quatre. Vas-y, dis-moi quoi

E23.T71.Fille de Mme Lo. Le berbère et l'arabe et le français, anglais

E23.T72.S. Eh ouais, le français aussi. Le berbère, l'arabe, le français, l'anglais. Alors, laquelle, lesquelles tu parles le plus ?

(...)

E23.T77. Fille de Mme Lo. Arabe

E23.T78. Mme Lo. Berbère

E23.T79.S. Le berbère, après le français ?

E23.T80.Mme Lo. A la maison, le berbère, à l'école, le français »

On constate dans ces échanges des affirmations claires de pratiques plurielles. Je note qu'elles sont envisagées de façon délimitée : langue française à l'école, langues autres à la maison. Si les discours des EAM témoignent parfois d'une reconnaissance de leur diversité, elle ne semble pas pouvoir dépasser le stade de la translucidité en contexte scolaire même dans des situations d'échange justifiant l'existence d'autres langues. Ainsi, lorsqu'ils se sentiraient mis en confiance et qu'ils ne porteraient pas la responsabilité d'introduire le sujet des langues en présence au centre des échanges, les EAM, s'ils ne privilégient pas une franche mise en

lumière de leurs répertoires verbaux pluriels, les font tout de même apparaître à travers une translucidité mesurée. Si l'on imagine une représentation schématique en termes de degré de visibilité des langues autres dans le sens d'une reconnaissance verbalisée, je symboliserais trois stades sur un même *continuum* :

Transparence → translucidité → reconnaissance spontanée et assumée

Les langues autres sont donc reconnues mais jamais spontanément et leur pratiques sont toujours cantonnées à des situations d'échange extra-scolaires :

« E22.T73.Mme Ba. Oui, c'est la deuxième langue ! On a l'arabe et la deuxième langue c'est le français, comme ici.

E22.T74.Fille de Mme Ba. Et la troisième langue, c'est l'anglais

E22.T75.Mme Ba. Ah oui !

E22.T76.S. C'est l'anglais, la troisième langue ?

E22.T77.Mme Ba. Oui, la troisième langue, c'est l'anglais. Pour aller en Amérique ou je ne sais pas là, où les gens ils parlent anglais

E22.T78.S. Donc c'est utile ?

E22.T79.Mme Ba. Oui, oui, pour parler, pour heu...

E22.T80.S. (*M'adressant à la fille de Madame Ba.*) Ça m'intéresse ce que tu as dit, tu te présentes ?

E22.T81.Fille de Mme Ba. XX

E22.T82.S. Oui, et tu as quel âge ?

E22.T83.Fille de Mme Ba. J'ai 7 ans

E22.T84.S. Oui, voilà et tu es dans la classe de madame L. c'est ça ?

E22.T85.Mme Ba. Oui

E22.T86.S. Donc, tu as vu tout ce qu'elle a dit ta mère, c'est intéressant, que tu parles le français, l'arabe aussi ? Et tu parles anglais aussi ?

E22.T87.Mo. Et elle fait toujours des bêtises

E22.T88.S. Elle fait toujours des bêtises ? Ah bon ! Alors, explique-moi, c'est quoi tes langues ?

E22.T89.Mo. La langue française, algérienne et anglais

E22.T90.Mme Ba. Non, c'est l'arabe, la langue arabe

E22.T91.S. Et alors, tu parles ... ?

E22.T92.Fille de Mme Ba. Bah, arabe et français

E22.T93.S. Où ça ?

E22.T94.Fille de Mme Ba. Où ça ?

E22.T95.S. A la maison... ?

E22.T96.Fille de Mme Ba. Dans la maison, je parle français mais dehors et tout, mais quand je vais en Algérie, je parle arabe

E22.T97.S. Bah oui et à l'école ?

E22.T98.Fille de Mme Ba. Et des fois à la maison, je parle en arabe et à l'école, je parle français

E22.T99.S. Et seulement un tout petit peu à la maison ? Pourquoi un tout petit peu ?

E22.T100.Fille de Mme Ba. En français bah, parce que je parle parce que j'ai des difficultés à parler en arabe

E22.T101.S. Bah oui »

Ci-dessus, les dires de cette petite fille me paraissent pouvoir constituer un exemple assez emblématique des positionnements observés chez les jeunes que j'ai rencontrés dans leur ensemble. Les sphères de pratiques des langues composant leurs répertoires verbaux pluriels sont en général clairement séparées comme le laisse supposer son discours : jamais en arabe mais toujours en français à l'école. Pourtant, les jeunes font preuve d'une plus grande nuance dans des contextes autres que celui de l'école : la fille de Madame Ba. déclare ainsi parler parfois arabe en Algérie ce qui sous-entend qu'elle mobilise aussi la langue française le cas échéant. Quant au contexte du foyer familial, on passe de : « E22.T98.Fille de Mme Ba. Et des fois à la maison, je parle en arabe » à : « E22.T100.Fille de Mme Ba. En français bah, parce que je parle parce, que j'ai des difficultés à parler en arabe ». Cette séparation

catégorique entre le français langue de l'école et la/les langue(s) familiale(s) ne semble se retrouver qu'en contexte scolaire comme je l'ai pointé précédemment, les jeunes peuvent donc dire leurs langues mais pas de façon spontanée ni complètement assumée à l'école. Pourquoi une telle retenue ?

Elle proviendrait, selon moi, de l'assimilation par les EAM d'attentes qu'ils prêteraient à leurs interlocuteurs. Les enseignants comme bon nombre de parents, véhiculent souvent, de façon plus ou moins visible, consciente et assumée, l'idée très largement répandue que pour réussir à l'école, il ne faut parler que français. Conscients de ces discours sous-jacents, la marge de manœuvre des jeunes pour déplacer le curseur virtuel sur le schéma simplifié que j'ai proposé précédemment, reste alors très réduite.

Par ailleurs, je m'interroge sur le fait que cette retenue à parler des langues puisse être induite en partie par un flou déstabilisant autour de cette question si difficile à appréhender par les enseignants et dans les textes de cadrage comme j'ai tenté de le mettre en avant dans les parties précédentes de mon travail. En effet, de nombreux dires des enfants font largement écho aux discours enseignants qui semblent délimiter *a priori* deux situations majeures de pratiques reconnues des langues : langues autres à la maison et langue française à l'école. J'ai soulevé l'aspect ambigu de cette délimitation et le caractère mouvant des frontières entre ces contextes. Je suppose que les enfants, peut-être par manque de maturité mais aussi et surtout en cherchant à s'appropriier, au moins en partie, les discours enseignants, ne prennent pas ou peu en compte les variations et nuances potentielles opérées par les enseignants. On ne peut alors pas s'étonner de constater chez les jeunes des mises en lumière tout aussi fluctuantes allant d'une certaine translucidité à la totale transparence de leurs langues.

Ces fluctuations peuvent être mises en relation avec les liens que les jeunes tisseraient entre un enjeu de maintien de pratiques plurielles et une inscription dans un parcours de réussite potentiel. C'est en tout en cas ce que laisse supposer les dires de l'enseignante A. :

« E11.T24.S. (*Rires*) Parce que là, quand même, elles n'existent pas

E11.T25.A. Oui

E11.T26.S. Elles n'existent pas. Elles n'existent pas du tout, ni dans le contexte de la famille, ni avec les copains, ni à l'école (*Je fais référence à l'activité réalisée avec les élèves de A.*).

E11.T27.A. Oui, alors que du coup, sa maman ne parle pas français donc il parle forcément d'autres langues à la maison, arabe. Lui, il parle rom à la maison et lui parle russe avec sa maman. Voilà

E11.T28.S. Ouais

E11.T29.A. Voilà, donc elle existe, mais l'impression c'est que pour réussir à l'école, il faut dire qu'elle n'existe pas presque. Enfin, c'est bizarre parce que vraiment... »

Je souhaite donc à présent interroger ce qui pourrait pousser, non plus des écoliers mais de jeunes collégiens, à véhiculer « l'impression » que leurs autres langues « n'existeraient » pas, dans l'optique d'une construction de processus de réussite.

10.3. Projets d'avenir et gestion de la diversité

Dans cette partie de mon travail, je baserai mes analyses et interprétations sur des échanges avec des collégiens participant à des cours de CRI dans un collège du quartier du Sanitas de la ville de Tours. Je n'ai que très peu abordé la notion de réussite auprès des enfants les plus jeunes qui semblent avoir rencontré des réticences et/ou difficultés à se projeter dans l'avenir, beaucoup de réponses se limitant à « je ne sais pas ». Lorsqu'ils formulaient des réponses, elles se réduisaient à des considérations en lien avec l'immédiateté de la situation de classe :

« E13.T9.S. (...) Dans votre vie. Vous allez faire quoi. Est-ce que vous allez travailler, est-ce que vous allez aller à l'école, est-ce que vous allez faire une maison, est-ce que vous allez...? »

E13.T10.Tom. Moi, je vais aller à l'école

(...)

E13.T13.S. Et, qu'est-ce que tu vas faire à l'école ?

E13.T14.Tom. Je vais travailler

E13.T15.S. Tu vas travailler ? Tu vas travailler quoi ?... Tu peux nous expliquer ? Qu'est-ce que tu vas travailler alors ? Tu peux nous le dessiner

E13.T16.Tom. Les devoirs

E13.T17.S. Les devoirs ? Les devoirs, les devoirs de quoi ? Vas-y, explique-nous

E13.T18.Tom. Des études, des études »

Il serait précipité de limiter les projets d'avenir de ces jeunes enfants à une unique carrière scolaire. Il paraît plus justifié de considérer ces réponses comme des témoignages ponctuels, comme de simples et prévisibles préoccupations assez typiques de leur jeune âge. Ces projections limitées et sans surprise évolueront, à n'en pas douter, en même temps que leur degré de maturité comme en témoignent les discours de leurs aînés collégiens.

Comparativement aux échanges avec les enfants scolarisés en école élémentaire, ce qui m'a frappée le plus dans les discours des adolescents, c'est la verbalisation d'une image positive de leurs langues et d'eux-mêmes en tant qu'aspirant légitime à une réussite sociale et scolaire qu'ils m'ont renvoyée. Ce qui m'a tout d'abord interpellée dans leurs dires, c'est que, contrairement à certaines représentations véhiculées par les professionnels, les jeunes ont montré à travers leurs réponses à mes questions, de grandes ambitions. Deux principaux enjeux se sont dégagés : un enjeu de richesse et/ou de célébrité et un enjeu d'accession à des parcours de formation valorisante. Une analyse plus en détail de leurs discours laissent transparaître, de façon complémentaire, une articulation ambiguë entre prises en compte des langues en présence et construction de parcours de réussite. En effet, si leurs statuts de locuteurs plurilingues sont valorisés, les langues en elles-mêmes le sont beaucoup moins. Je souhaite donc interroger cet écart et les possibles motifs de valorisation des langues familiales et la place qu'elles peuvent jouer dans la construction de parcours de réussite.

Par ailleurs, il s'est avéré à travers leurs discours que leur réussite passe très majoritairement par un parcours de formation et d'obtention de diplôme. Je vais donc m'atteler à analyser au sein de ce processus quelle(s) place(s) est/sont accordée(s) aux langues familiales. Pour ce faire, je présenterai dans un premier temps différents enjeux attribués par les jeunes à leurs langues puis, je proposerai une réflexion sur les articulations entre la nature de ses enjeux et la potentielle valorisation de leurs langues familiales.

10.3.1. Enjeux de richesse et/ou de célébrité : des réussites légitimes

Les adolescents sont habités de nombreux projets. Dans leurs vies futures idéalisées, ils envisagent en très grande majorité des projets professionnels que l'on peut qualifier

d'ambitieux et de fortement valorisés dans la société française actuelle. C'est le cas pour trois jeunes filles : Fatia, Myr. et Rudy comme en témoignent les trois extraits suivants :

« E14.T7.S. (...) Imaginez, imaginez vraiment... Vous vous imaginez juste quelques secondes. Comment elle va être votre vie, qu'est-ce qu'il se passe dans votre vie, qu'est-ce que vous faites, vous êtes où ? Alors ? (*M'adressant à Fatia.*) T'as une petite idée ?

E14.T8.Fatia. Ah oui ! Ouais, c'est bon, moi je suis une grande fille, je suis un docteur hein ! »

Fatia et Myr. s'envisagent docteur, journaliste ou avocate :

« E14.T101.Fatia. Je suis journaliste

E14.T102.Myr. Si par exemple, si je suis par exemple, docteur

E14.T103.Fatia. C'est dur, je suis journaliste moi

E14.T104.S. Ouais

E14.T105.Fatia. Ça y est, c'est décidé

E14.T106.S. C'est bien, c'est bien

E14.T107.Fatia. Avocat sinon »

Quant à Rudy, ses aspirations sont grandes et nombreuses. Elle s'imaginerait bien chanteuse, gendarme ou présidente :

«E14. T24.S. Plus tard, quand tu es adulte, qu'est-ce que tu vois ? Qu'est-ce que tu vas faire ? Alors, vas-y, dis-moi, tu as une idée ?... Pas du tout ? (*Les jeunes continuent à dessiner et bavarder.*). Et toi alors ? (*M'adressant à Rudy.*) Qu'est-ce que tu imagines plus tard ?

E14.T25.Rudy. Chanteuse (*Rires d'Amad. qui se moque gentiment de sa camarade.*)

E14.T26.S. S'il vous plaît, je pose une question à votre camarade, j'écoute sa réponse. Alors chanteuse ou... ?

E14.T27.Rudy. (*Très bas.*) Gendarme

E14.T28.S. Chanteuse ou gendarme

(...)

E14. T33.Rudy. Sinon présidente »

Il en va de même pour les jeunes garçons qui se voient footballeurs, ou encore riches et célèbres. J'ai donc observé chez ces adolescents une conception de la réussite rejoignant les définitions des ouvrages en sciences sociales, une réussite synonyme d'excellence, de richesse, de reconnaissance sociale qui impliquerait que l'on se distingue de la masse par le caractère visible et valorisé de cette dernière. Ces discours paraissent donc bien éloignés de ceux des professionnels focalisés sur une vie de famille et professionnelle sans prétention, ou encore, sur la quête de calme et de repères psychologiques ou socio-affectifs. Il est à noter que si, de prime abord, les jeunes privilégient de grands projets, ils aspirent aussi, pour la plupart, à une certaine tranquillité quotidienne comme en témoigne le jeune Ali., aspirant footballeur riche et célèbre :

« T138.S. (...) Et toi Ali. ? Si je te pose la question « qu'est-ce qui est important pour toi plus tard ? »... Dans la vie, qu'est-ce qui est important ?

T139. Ali. Je travaille

T140.S. Le travail

T141.Ali. Etre tranquille

T142.S. (*Amusée*) Etre tranquille. Ça veut dire quoi ça, être tranquille ?

T143.Ali. Bah, pas de souci, j'ai rien, normal quoi »

Cette notion de tranquillité, bien que présente, n'est pas des plus significatives dans les discours des adolescents qui lui préfèrent plutôt une réussite franche et éclatante :

« E14.T93.S. (*Brouhaha des jeunes.*) Mais quand je vous pose la question « imaginez plus tard, qu'est-ce que vous voulez faire ? », tout ça, vous pensez au métier

E14.T94.Fatia. Bah oui !

E14.T95.S. Tu peux penser par exemple, à avoir des enfants, avoir une maison, partir en voyage, ça dépend

E14.T96.Fatia. Oui, oui, mais...

(*Brouhaha des jeunes.*)

E14.T97.Ali. Moi, j'ai envie d'avoir beaucoup d'argent »

Qu'il s'agisse d'aspirer à une vie future banale ou, au contraire, de sortir du lot, de briller, d'exceller, j'ai constaté que les jeunes se considèrent tous comme des aspirants légitimes à la réussite et prédits à des avenir valorisés à leurs yeux.

Dans la publication d'une partie de leurs travaux intitulée *Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en sixième*, (Caille et O'Prey : 2005), Jean-Paul Caille et Sophie O'Prey se proposent d'étudier les relations entre images de soi et réussite scolaire de jeunes âgés de dix-huit ans environ. Ils attribuent à cette relation une nature circulaire faite de rapports mutuels et à double sens. En effet, l'école peut, d'une part, influencer l'image que le jeune se fait de lui-même selon les réactions qu'il perçoit de ses enseignants et selon ses résultats scolaires par exemple, et, d'autre part, dans un même temps, selon cette même image que le jeune se construit de lui-même, sa réussite scolaire peut s'en ressentir. Jean-Paul Caille et Sophie O'Prey ont ainsi observé à travers cette étude qu'une « estime de soi physique et sociale plus positive chez des jeunes originaires d'Afrique subsaharienne et du Maghreb ressort nettement » (Caille et O'Prey : 2005 : 30). Cette observation est en soi très pertinente lorsque l'on considère que : « Si l'image de soi du jeune est peu influencée par son passé scolaire, sa réussite ultérieure ne semble en revanche pas indépendante de son degré d'estime de soi. » (Caille et O'Prey : 2005 : 2). Ainsi, certains adolescents en processus migratoire ont-ils une haute estime d'eux-mêmes qui ne serait pas sans incidence sur leur inscription dans un parcours de réussite. Cependant, cette tendance à véhiculer une image auto-appréciative positive doit être interprétée au regard de ce que les auteurs nomment l'effet de désirabilité explicite comme suit :

« En situation d'enquête, les personnes interrogées peuvent chercher à donner d'elles-mêmes l'image la plus favorable possible. C'est ce qu'on appelle l'effet de « désirabilité ». » (Caille et O'Prey : 2005 : 32).

Ainsi, je m'interroge sur la capacité des jeunes à m'avoir renvoyé, au moins partiellement, une image auto-appréciative positive quelque peu sur-valorisée, une image de soi telle que définie par Jean-Paul Caille et Sophie O'Prey (2005 :25) comme « l'ensemble des représentations que les individus ont de leur capacité dans les trois domaines (...) image physique, image sociale et confiance en soi » qui relèverait à la fois d'ambitions réelles mais aussi de projections fantasmées dans l'émulation des échanges.

Les jeunes se disent donc très motivés et plein d'espoirs justifiés qui restent à réaliser. Pourtant, certains professionnels, quant à eux, semblent les cantonner à des inscriptions relatives dans des parcours de réussite revus à la baisse. Il existe donc un écart important entre l'image de soi positive et valorisée que s'auto-attribuent les jeunes et, l'assignation de ces

derniers à leurs statuts de migrant par les professionnels. Ce statut de migrant se résumerait de façon synthétique et réductrice à leur statut d'individu à un moment donné de leur vie allophone et inscrit dans un processus migratoire à leur arrivée en France, sans prise en compte de la dynamique d'évolution de leurs processus d'intégration. D'ailleurs, un très grand nombre de travaux d'ordre statistique traitant des processus de migration ne prennent en compte non pas des personnes dans toute leur complexité et leur mobilité mais des individus envisagés à travers leur statut de migrant uniquement. Dans leur très grande majorité, ces travaux abondent de corrélations entre statut de migrant et signes extérieurs de réussite tel le degré de formation, la catégorie socio-professionnelle des actifs, leur taux de rémunération etc., pour aboutir à la conclusion que les migrants réussiraient moins bien que le restant de la population. Pourtant, certaines études ne cantonnant pas les migrants à ces simples critères ont su mettre en avant que chaque personne peut accéder à un processus de réussite. Ainsi, Dominique Schnapper souligne que :

« Toutes les enquêtes sociologiques montrent que les enfants étrangers, lorsqu'ils ont été scolarisés dès l'école maternelle en France, ont les mêmes goûts, les mêmes connaissances et les mêmes comportements que les enfants français du même niveau social. Si l'on tient compte de leur appartenance sociale, leurs résultats scolaires sont même légèrement supérieurs à ceux des enfants français de même niveau social. » (Schnapper : 2000 : 19b).

Ces affirmations se retrouvent corroborés dans les travaux de Jean-Paul Caille (2007) qui constate à propos des enfants d'immigrés que :

« les trois quarts d'entre eux appartiennent à une famille dont la personne de référence est ouvrière, employée de services ou inactive contre à peine plus du tiers des jeunes dont aucun parent n'est immigré. (...) A caractéristiques sociales et familiales comparables, les enfants d'immigrés, à l'exception des jeunes d'origine turque, ont des chances d'être lycéen général ou technologique au moins égales à celles des jeunes dont la famille n'est pas immigrée. (...) les enfants d'immigrés présentent, toujours à caractéristiques familiales et sociales comparables, un risque moins élevé de sortie du système éducatif que les autres élèves. » (Caille : 2007 : 119).

L'inscription, ou la non inscription, des EAM dans un processus de réussite n'est donc aucunement imputable au simple fait d'être migrant mais relèverait plutôt d'une inertie sociale décrite par Dominique Goux et Eric Maurin comme une « tendance des individus, diplômés ou non, à rester dans le milieu social qui les a vu naître » (1997 : 15), phénomène observable au sein de la population française dans sa globalité. Claudine Attias-Donfut et François-Charles Wolff, rejoignant Dominique Schnapper, Jean-Paul Caille et Dominique

Goux et Eric Maurin, rappellent donc à propos des parents immigrés à quel point « il n'est pas pertinent de comparer globalement leurs enfants à ceux dont les parents représentent toutes les couches de la société française » et précisent que :

« Quand les enfants d'immigrés sont comparés à l'ensemble des enfants, ils paraissent en moyenne avoir de moins bons résultats à l'école. Mais il faut aussi tenir compte de la catégorie sociale des parents. Les ouvriers et personnels de services sont davantage représentés parmi les immigrés que dans l'ensemble de la société (...) » (Attias-Donfut et Wolff : 2009 : 217).

Comme beaucoup d'enfants, les EAM se projettent donc dans des processus de réussite ambitieux, confiants en leurs moyens d'accéder à leurs vies futures idéalisées. Ces moyens mobilisés se manifestent clairement à travers leurs discours témoignant ainsi de la construction de parcours assumés et réfléchis.

10.3.2. Enjeux d'accès à des parcours de formation valorisant

En m'entretenant avec ces adolescents, j'ai pu approfondir les échanges en leur demandant de m'expliquer quels seraient les moyens à mettre en œuvre pour construire leur(s) réussite(s). Le principal moyen évoqué pour atteindre leurs idéaux de richesse ou de métiers socialement valorisés est l'école : faire des études, avoir des diplômes, apprendre, faire ses leçons etc. comme en témoignent nombre d'extraits de leurs discours. Ainsi, Fatia a une idée très claire du parcours scolaire à entreprendre pour devenir docteur :

« E14. T72 à T78. Fatia. Bah, comment je vais faire, je vais faire l'étude, je rentre dans un... Quand je serai grande, je dois passer le bac (...) Après, je rentre à l'université (...) Pour heu... Bah, je vais, c'est bon hein ! Je vais, je dois apprendre ! Sciences, sciences

E14.T79.S. Apprendre des sciences

E14.T80. Fatia. Maths et sciences, maths et sciences et physique-chimie, c'est ça pour le docteur »

Rudy, quant à elle, évoque avec grande évidence la nécessité de faire des études et de passer des concours :

« E14.T37.S. Et comment tu peux faire pour être, par exemple, gendarme ou président ou chanteuse ? Comment tu peux faire ? Pour être gendarme ?

E14.T38.Rudy. Bah, des études! Des études et de faire passer des concours et tout »

L'enjeu que représente un parcours de formation dans l'accès à leur projet de réussite est très prégnant, y compris lorsqu'il s'agit de projet ne nécessitant pas, *a priori*, un investissement particulier dans un parcours de formation poussé. Que ce soit pour être avocate, docteur, présidente ou footballeur, toute réussite passerait nécessairement par la formation scolaire :

« E14.T52.S. (A Ali) Et comment tu fais pour être footballeur, alors ?

E14.T53.Ali. Je poursuis mes études !

E14.T54.S. Tu poursuis tes études ? Et tu vas faire quoi comme études ? Qu'est-ce que tu vas étudier ? Tu vas travailler quoi ? (Myr. et Fatia font beaucoup de bruit.) Chut

E14.T55.Ali. D'abord, mon bac »

Le fort sentiment de confiance des jeunes en leur accession certaine à leur réussite repose donc sur leur conception des rôles joués par le système éducatif : il est une clef primordiale à toute forme de réussite pour peu que l'on travaille avec rigueur. Cette association entre parcours de formation et réussite a été observée dans de nombreux travaux. Claire Schiff écrit notamment :

« Au moment de leur arrivée, beaucoup pensent que le simple fait de fréquenter l'école française et de travailler régulièrement suffira à leur ouvrir les portes de la mobilité professionnelle en leur permettant de devenir médecin, ingénieur ou avocat (lorsqu'on leur demande ce qu'ils projettent plus tard, ce sont ce genre de projets de réussite traditionnelle qui sont le plus souvent formulés). » (Schiff : 2002a : 89).

Ces enjeux de formation, d'obtention de diplôme en tant que projet d'avenir en soi et moyens d'accession à un parcours de réussite, semblent partagés par de nombreux adolescents mais aussi chez de jeunes adultes qui projettent pour leurs enfants ces mêmes enjeux. Geneviève Vinsonneau a publié en 1996 le fruit d'un travail d'enquête effectué auprès d'individus issus de l'immigration maghrébine divisés en deux groupes : des sujets dits « intellectuels », c'est-à-dire, en parcours de formation au lycée ou à l'université, et des sujets dits « non intellectuels ». Il leur a été demandé de se situer en référence à un groupe de nationalité française considérée comme occupant une position plus favorable dans la société. Geneviève Vinsonneau précise que :

« La recherche fut conduite sur le terrain, à l'aide d'entretiens semi-directifs, individuels, centrés sur le thème de la comparaison entre Français et Maghrébins ; l'analyse du contenu des corpus recueillis devait permettre de dresser une typologie des comportements de réponses, pour comprendre finalement comment se situent les Maghrébins interrogés lorsqu'ils confrontent leur groupe au groupe que privilégie le système inégalitaire où s'inscrit leur destin. » (Vinsonneau :1996 :123).

La chercheuse constate que l'aspiration des jeunes pour eux-mêmes, mais aussi pour leurs futurs enfants, est très en lien avec l'emploi et l'obtention d'un diplôme comme en témoigne les extraits suivants:

« Je vais à l'école pour avoir plus tard un salaire et être indépendant. Je veux avoir quelque chose moi. Mon salaire me permettra d'aller où je veux ; en vacances, par exemple. L'argent est un point de départ. L'argent blanchit n'importe quoi, il atténue les différences ! Après mes études, je verrai quelle est ma situation par rapport à la société en considérant que je suis maghrébin (...). (discours d'un jeune en cours de préparation à un CAP, 17 ans, famille algérienne). »

« Je veux que mes enfants fassent des études et qu'ils fassent du sport. Je veux qu'ils aient ce qui m'a manqué. Je ne veux pas retourner dans mon pays. (position d'un animateur âgé de 20 ans, de souche algérienne) ».

« Je ne me sens pas concerné par les Maghrébins et surtout pas par la politique ! Je préfère me préoccuper de mes études, pour aller le plus loin possible, afin de trouver un travail » (propos tenus par un lycéen de classe terminale, 17 ans, origine algérienne. » (Vinsonneau : 1996 : 123).

Comme je l'ai déjà constaté, peu importe le projet de réussite prenant le plus souvent la forme de l'exercice d'une profession synonyme de réussite sociale, les jeunes insistent nettement sur l'importance d'une formation scolaire dans l'accès à cette vie future idéalisée ou tout au moins, souhaitée. J'ai par ailleurs constaté l'évocation par certains jeunes d'un autre facteur déterminant : la chance.

10.3.3. Réussir grâce à la chance

Lors d'une séance de classe partagée avec les jeunes, j'ai entrepris de leur soumettre des photos de personnalités célèbres - chanteur, chanteuse, sportif, humoriste – (cf. annexes page 143), appréciés auprès des adolescents et toutes issues de processus migratoires. La consigne principale était de m'expliquer, selon eux, s'ils estimaient que ces personnalités avaient réussi

et la façon dont elles y étaient parvenues. Le but de cette activité consistait à aborder la notion de réussite de la population migrante en France en la projetant sur le destin d'autres personnes que soi. J'ai supposé que cette prise de distance permettrait d'atténuer un possible sentiment de malaise ou de gêne dû à une certaine réticence à un investissement plus personnel. Pour les plus timides, il peut être plus aisé de parler de la réussite d'autres personnes que de la sienne propre.

Soumis à ces figures de la réussite, sans grande surprise, les jeunes évoquent à nouveau les enjeux de formation comme déterminants :

« E15.T22.S. Voilà. Ils sont connus. Est-ce qu'on peut dire pour vous que c'est des personnes qui ont réussi dans la vie?

E15.T23.Groupe. Oui

E15.T24.S. Ouais et pourquoi ?

E15.T25.Amad. Parce qu'ils ont fait des études

E15.T26.Ali. Ouais bah, c'est les études

E15.T27.S. Parce qu'ils ont fait des études ?

E15.T28.Fatia. Bah oui »

C'est lorsque je leur ai demandé de me préciser la façon dont ce processus de réussite se construit que la notion de chance a été évoquée :

« E15.T32.S. Donc, réussir en fait ça veut dire heu.... Comment on fait pour réussir ?

E15.T33.Fatia. La chance !

E15.T34.Amad. Le travail ! Il n'y a pas de la chance. C'est juste les leçons. Il n'y a pas de chance, tu révises tes leçons, c'est tout

E15.T35.Fatia. Bah non, il y a la chance aussi

E15.T36.S. Tu crois que ça passe aussi par les leçons ?

E15.T37.Amad. Bah oui et la chance en plus

E15.T38.Fatia. Oui, si tu révises tu as ton bac, c'est tout

E15.T39.S. Donc, comment on fait par réussir, d'abord le plus important, c'est heu... ?

E15.T40.Fatia. L'école

E15.T41.Rudy. Les études, les études »

La notion de chance a fait débat au sein du groupe. Selon moi, ces légers désaccords sont à mettre en lien avec la multiplicité de sens que peut recouvrir ce terme dans ce contexte : s'agit-il de chance dans le sens de hasard, de sort? Ou bien s'agit-il d'entendre la chance dans le sens d'une opportunité, d'une possibilité ? Ces réflexions ne sont pas sans faire écho au débat autour de l'égalité des chances de tous les enfants dans le système éducatif égalitariste français. Le refus de certains jeunes de prendre en compte la chance comme paramètre déterminant dans un processus de réussite pourrait peut-être signifier un fort attachement au principe de méritocratie fortement véhiculé dans la société française. En effet, dans les échanges suivants, il me semble voir apparaître une réelle confiance chez les jeunes en la probabilité égale pour chaque personne d'accéder à un processus de réussite et ce, indépendamment du statut social et grâce au seul mérite :

« E15.T76.S. (...) Et qu'est-ce que vous pensez, par exemple, toutes ces personnes-là (*Les personnes sur les cartes.*), en fait, je les ai choisies parce que je pense que vous les connaissez, mais c'est aussi parce que c'est des personnes qui ne sont pas nées en France

E15.T77.Fatia. Nadya elle est née en France madame

E15.T78.Rudy. Sarkozy, son père, il n'est pas né en France

E15.T79.S. Non, il n'est pas né en France enfin... mais ce n'est pas...

E15.T80.Fatia. Ah si si ! Elle n'est pas née en France

E15.T81.S. Non, je crois qu'elle est née en Algérie... ?

E15.T82.Fatia. Ouais

E15.T83.S. Donc, comme vous par exemple, vous n'êtes pas nés en France mais vous venez en France et tout, au cours de FLE, au collège XX tout ça. Est-ce que vous pensez que ça fait une différence pour réussir ?

E15.T84.Rudy. Non, parce qu'on est tous des humains

E15.T85.Groupe. Non

E15.T86.Rudy. Même Sarkozy le président lui, il n'est pas français

E15.T87. Fatia. Il l'est pas

E15.T88. Rudy. Il peut avoir la nationalité française mais il a des origines étrangères mais malgré ça, il a réussi à devenir président de la République hein !

E15.T89.S. Exactement

E15.T90. Rudy. Ça veut dire que nous aussi un jour on peut être président de la République »

Il apparaît que pour certains jeunes tout individu aurait les mêmes chances d'accéder à n'importe quelle forme de réussite, indépendamment de son statut de migrant et/ou de locuteur plurilingue. Cette égalité de chance incomberait au caractère universel et humain de chaque personne à posséder de fait, les capacités et aptitudes nécessaires à la poursuite d'une scolarité normale - sauf dans le cas de déficience particulière. La jeune Rudy, plus âgée et indéniablement plus mature que ses camarades, a été scolarisée dans différents systèmes scolaires au cours de son parcours de migration : en Afrique, en Italie puis en France. Ainsi, Rudy a déjà mentionné son apprentissage de la langue italienne au sein d'un dispositif spécifique. Elle semble avoir, ne serait-ce que par expérience, une certaine connaissance des initiatives prises à destination des jeunes allophones dans différents systèmes éducatifs. Il n'est donc pas surprenant que ce soit la seule à évoquer comme paramètre déterminant de réussite des mesures de discrimination positive :

« E15.T94.S. Donc, en fait, vous pensez que tout le monde peut réussir pareil ?

E15.T95.Amad. Ouais

E15.T96.S. Ouais ? D'accord. C'est super intéressant

E15.T97.Rudy. Parce que maintenant l'Etat aide même les familles plus pauvres à faire réussir leurs enfants

E15.T98.S. Hum

E15.T99.Rudy. Donc tout le monde peut réussir

E15.T100.S. Tu crois que même les familles les plus pauvres peuvent faire réussir leurs enfants. Comment ?

E15.T101.Rudy. Maintenant le monde a évolué

E15.T102.S. Comment elles font pour faire réussir leurs enfants ?

E15.T103. Rudy. Même les enfants de pauvres qui vont mieux à l'école ils peuvent préparer XXX

E15.T104. S. Ouais

E15.T105.Rudy. Et ce n'était pas possible avant

E15.T106.S. Ouais. Et comment, pourquoi tu penses que ça a changé ? C'est quoi qui a fait qu'avant ce n'était pas possible tu dis, maintenant c'est possible. D'après toi, pourquoi ça a changé ?

E5.T107.Rudy. Parce que l'Etat a mis beaucoup d'aide »

Rudy, comme tous ses camarades, renvoie une image positive d'elle-même sans stigmatisation de son statut de migrante. Etre EAM n'empêche aucunement de réussir : tous humains, les jeunes sont donc tous égaux devant la réussite. Au contraire, il semblerait même que le fait d'être migrant puisse être associé à un surcroît d'ambition (Caille : 2007 : 129). En effet, Jean-Paul Caille constate notamment qu'y compris lorsqu'ils ne réussissent pas à intégrer un lycée général, les jeunes immigrés n'abandonnent pas pour autant leur ambition d'acquérir un haut niveau de formation » (Caille : 2007 : 125). Ainsi :

« à notes comparables, les enfants d'immigrés formulent souvent des demandes d'orientation plus ambitieuses que celles des autres élèves (...) quand ils ont obtenu entre 8 et 10 au contrôle continu du brevet, 58% des enfants d'immigrés contre seulement 49% des jeunes de familles non immigrée demandent une orientation en seconde générale et technologique. » (Caille : 2007 : 122).

Je pense pouvoir conclure que les EAM renvoient une image auto-appréciative positive d'eux-mêmes et font montre d'un surcroît de motivation. Ils semblent cultiver une vraie croyance en leur chance de réussite, cette/ces chance(s) pouvant par ailleurs résulter de mesures de discrimination positives mises en place par l'état et un système éducatif efficace. Parmi ces moyens, je m'interroge sur la place éventuelle que pourraient jouer les langues familiales des jeunes, notamment au sein des parcours de formation, dans une optique de réussite

10.4. Des enjeux de pratiques plurielles limitées

Si être EAM n'amoindrit pas les chances de réussir, la diversité culturelle et linguistique des jeunes n'est pas pour autant envisagée comme pouvant contribuer à s'inscrire dans un parcours de réussite. Lorsque j'ai interrogé les jeunes sur la place que leurs répertoires verbaux pluriels pourraient jouer dans ce processus, les réponses ont été, en premier lieu, positives :

«E15.T59.S. Oui, qu'est-ce que c'est la réussite pour vous?

(...)

E15.T63.Rudy. Les études, la famille qui soutient

E15.T64.Amad. Le soutien scolaire, le FLE

E15.T65.Myr. Il y a beaucoup de choses

E15.T66.S. Hum, le FLE c'est important pour la réussite ?

E15.T67.Ali. Oui

E15.T68.S. D'après vous trois

E15.T69.Ali. Oui, ça t'aide à bien parler le français

E15.T70.S. Et le soutien scolaire aussi ?

E15.T71.Groupe. Ouais »

Cette appréciation positive s'explique par le fait que les langues sont considérées comme un atout dans l'accès à l'emploi. L'obtention d'un emploi faisant partie intégrante du projet de réussite des jeunes, on peut donc logiquement en conclure que les langues jouent un rôle concret et positif dans la construction de ces parcours de réussite comme l'illustre cet extrait :

« E15.T112.S. La dernière fois, vous avez fait les CV (*Avec leur enseignant en CRI*). Et je crois que c'est toi ? Ah non, si ça se trouve c'était Myr., je ne sais plus, qui avait mis « voilà, j'ai été à l'école, j'ai fait ça, j'ai fait ça, je sais faire ça « nanananana » et je parle couramment français et arabe

E15.T113.Fatia. Moi, c'était moi !

E15.T114.S. Voilà, pourquoi tu as mis ça sur ton CV ?

E15.T115.Fatia. Parce que je connais l'arabe et je connais le français

E15.T116.S. Ouais mais pourquoi tu l'as mis ? Tu n'es pas obligée de le mettre, par exemple, tu sais faire de la corde à sauter, tu n'as pas mis « je sais faire de la corde à sauter », tu vois ?

E15.T117.Fatia. Parce que c'est obligé qu'on doit faire les langues sinon, c'est pas faire des études hein !

E15.T118.Rudy. Parce que maintenant les langues elles sont beaucoup importantes dans la société donc pour trouver un boulot, les patrons demandent le potentiel, notre potentiel »

Les langues représentent un potentiel que la jeune Fatia juge primordial de posséder pour optimiser son accès à l'emploi. Cet emploi synonyme de réussite est donc tributaire d'un parcours de formation lui-même réussi et cette formation/ces études doivent comporter des compétences certaines en langues. On pourrait représenter le processus d'accession à la réussite envisagé par les jeunes par le schéma suivant :

Formation → diplôme → emploi valorisé → réussite

Les différents maillons de cette chaîne se retrouvent d'ailleurs présents dans la construction de parcours de formation de nombreux jeunes, migrants ou non :

« Que les parents soient immigrés ou non, le choix du métier est lié à la situation scolaire, soit parce que l'accès à certains métiers est réglé par la détention d'un important capital scolaire, soit parce que certains domaines exigent une maîtrise de savoir-faire précis qui ne sont dispensés que dans l'enseignement professionnel. » (Caille : 2007 : 133).

Le premier maillon de cette chaîne, la formation, inclurait des compétences linguistiques indispensables au processus dans son ensemble, pourtant, si on approfondit la question de la place effective des langues dans ce processus de réussite, elle n'y apparaît pas clairement. En effet, dans les discours, les langues sont jugées valorisées et mobilisables en tant que moyens indispensables à l'obtention de formation diplômante. Mais, force est de constater dans les faits qu'au sein de ces formations, les langues familiales n'ont que peu, voire pas de rôle concret à jouer. C'est ici que se cristallise un point de tension central. Dans les dires des jeunes, s'il est bel et bien jugé utile et valorisé d'avoir un répertoire linguistique pluriel sur un *curriculum vitae*, il n'en reste pas moins que les langues composant leurs propres répertoires

verbaux, leurs langues familiales, ne peuvent certainement pas être mobilisables de façon significative, pour la plupart, dans la construction de leurs propres parcours de réussite. Les langues familiales ne constituent pas, ou très peu, des compétences valorisées et mobilisables au sein de la formation scolaire, en d'autres termes, elles ne constituent pas la variété de plurilinguisme privilégié par l'école comme je l'ai déjà évoqué précédemment. Elles représentent donc des enjeux positifs dans l'absolu mais ne sont que rarement synonymes de valorisation concrète dans ce processus. D'où peut-être, un sentiment de malaise parfois ressenti par les jeunes se trouvant face à un manque d'argument pour justifier leur point de vue : leurs langues sont utiles, mais à quoi finalement ? :

« E15.T121.S. On peut utiliser les langues mais donc, vos langues, vous, parce que vous avez la langue de votre pays, à la maison aussi et puis vous avez le français à l'école et tout ça. On peut la garder parce que c'est bien sur le CV, ça sert, d'un point de vue professionnel mais, est-ce que ça peut servir à autre chose aussi ?

E15.T122.Fatia. Oui

E15.T123.S. Alors, à quoi ?

E15.T124.Fatia. Bah ça peut servir à plein de choses !

E15.T125.S. Bah vas-y, raconte-nous ! Ce n'est pas uniquement pour le travail alors ?

E15.T126.Rudy. Dans la vie de tous les jours

E15.T127.Fatia. Pour aider les gens, comme ça. Je ne sais pas, je veux dire, il y a des gens, c'est pareil, ils font leurs études, on peut parler en arabe, on peut les aider

E15.T128.S. Ouais

E15.T129.Fatia. Et bah, il y a aussi heu..... Bah c'est tout »

Fatia et ses camarades évoquent l'inter-compréhension comme un atout communicatif, le maintien de liens au sein de leurs groupes de pairs. Mais, en définitive, ces usages, certes riches et tout à fait valorisables, restent sans incidence directe et significative sur les processus de construction de réussite envisagés. En ce sens, la diversité linguistique et culturelle des EAM n'a que peu de motif concret de valorisation et donc, par voie de conséquence, que peu d'enjeu de maintien. Une fois encore, je la qualifie donc de transparente : non niée, elle ne trouve que peu de motif à être valorisée et n'est ainsi que peu rendue visible.

Ainsi, mes observables témoignent d'un point de convergence entre les jeunes (enfants et adolescents) et les professionnels du champ socio-éducatif qui, dans leurs discours et leurs pratiques, ont conjointement recours à des mises en transparence de la diversité linguistique et culturelle en présence. Ces stratégies communes ont pourtant, selon moi, deux visées bien distinctes :

- pour les professionnels, dans le cadre de la potentielle inscription des jeunes dans des dynamiques de réussite, les mises en transparence de la diversité des EAM et de leurs familles constitueraient un moyen de contourner, voire d'éviter, des situations de gestion de la diversité - comprise ici dans le sens d'hétérogénéité - situations envisagées comme possibles freins ou sources d'inconfort dans leurs pratiques professionnelles (cf. chapitre 8.1.);
- pour les jeunes, les mises en transparence ponctuelles et mouvantes de leur diversité, notamment sous la forme de leurs pratiques langagières plurilingues, témoigneraient plutôt de la mise en œuvre de stratégies réfléchies dans l'optique de leur inscription dans des parcours de réussite optimisés.

Concernant les jeunes, il apparaît que leur degré de conscience sociolinguistique élevé leur permettrait de construire des choix réfléchis et assumés quant à la gestion de la diversité de leurs répertoires verbaux. Ces choix s'effectueraient en fonction de la prise en compte d'un certain nombre de représentations sociales et individuelles contextualisées. Loin de tomber dans des raisonnements déterministes associant leur diversité à des représentations sociales relativement négatives, ils s'appuieraient avant tout sur leur conscience des enjeux potentielles et mouvants que peuvent représenter la pratique de leurs langues familiales en fonction des contextes, notamment le contexte scolaire. Selon leurs représentations en lien avec leurs propres aspirations, leurs propres parcours, leurs propres appropriations des discours inhérents aux professionnels du champ socio-éducatif, les jeunes³² entretiendraient donc un rapport très majoritairement assumé à leur diversité qu'ils gèreraient en connaissance de cause, de façon située et évolutive. En définitive, selon leur perception aiguisée des enjeux que leur diversité représenterait - ou plus généralement, qu'elle ne représenterait pas - ils envisageraient leurs répertoires verbaux - entre mise en transparence, effet de translucidité et

³²Mes analyses concernent ici prioritairement les jeunes collégiens et beaucoup moins les jeunes scolarisés à l'école primaire.

valorisation explicite - comme tout à fait compatibles avec leur inscription dans des parcours de réussite valorisés. La mise en transparence de leurs langues familiales n'est donc ni synonyme de négation ou de stigmatisation mais signifie plutôt qu'ils ont intégré qu'elles soient relativement peu mobilisables dans leurs projets de réussite. C'est bien là toute la différence avec les discours peu assumés des professionnels pour qui la diversité est souvent apparue comme peu aisée à mobiliser et à expliciter. Ils semblent l'envisager comme, non pas incompatible, mais difficile à articuler avec une inscription des jeunes dans des dynamiques de réussite.

10.5. Un rapport quasi schizophrénique à la diversité ?

Lorsque les jeunes plurilingues avec lesquels j'ai construit mes observables me parlent de leur diversité, c'est souvent à travers des pratiques faites de mobilisations différenciées : un peu seulement à la récréation et surtout pas avec « les autres gens » qui ne peuvent pas les comprendre ; de façon alternée avec les autres membres de la fratrie et les copains francophones natifs lors de jeux à la maison etc. Cette mobilisation différenciée s'opère aussi lors de vacances en pays d'origine lorsque des jeunes, résidant depuis plusieurs années en France, confrontent leurs pratiques parfois quelque peu fossilisées en langue(s) familiale(s) à travers des échanges avec d'autres membres de leurs familles ou amis. Ainsi, les jeunes font des choix : celui de parfois mobiliser leur(s) langue(s) dites d'origine ou au contraire, celui d'une véritable mise à l'écart, au moins temporairement :

« Dans les familles immigrées, la transmission précoce du français n'élimine pas nécessairement la langue d'origine. La mise à l'écart peut survenir par la suite, mais plutôt du fait des enfants eux-mêmes, trop immergés dans un environnement francophone pour se soucier encore d'entretenir la langue parentale et qui (...) ne transmettent plus la langue au même degré à leurs propres enfants, quitte à s'y intéresser de nouveau dans une étape ultérieure. »
(Héran : 2004 : 18).

Les jeunes gèrent donc à la fois une négation de contacts entre les langues en présence en situation scolaire, une forte centration sur la langue française dans la construction de leurs répertoires verbaux pluriels et une image positive de leurs langues et de leurs rôles dans la construction d'un processus de réussite. L'articulation de ces trois positionnements de façon simultanée et différenciée dans les discours des jeunes relève, selon moi, non pas d'un rejet

catégorique de leurs langues familiales mais plutôt de constants va-et-vient entre ce que Gilles Forlot nomme des « représentations obstacles » (2009) et des représentations sociales et individuelles positives sur les statuts et rôles à accorder aux langues en présence.

Ces mouvements en tension peuvent, me semble-t-il, être interprétés en partie au regard du rôle de l'école comme instrument majeur d'unification et d'assimilation linguistique qui n'offre aux EAM que peu de motif de rendre visible et de valoriser leurs langues. Ni même parfois à justifier leur existence en les nommant.

Gilles Forlot a observé auprès de trois-cent étudiants au professorat des écoles des « décalages existant entre les objectifs institutionnels dans le domaine des LVE en France et les représentations sociolinguistiques des personnels chargés de les enseigner dans le primaire » (Forlot : 2009 : 69). Il précise que :

« les professeurs des écoles, dans leur grande majorité, n'échappent pas au monolinguisme, par manque de compétences - déclarées tout du moins - tout autant que par idéologie subie, alors que l'on constate aussi chez nombre d'entre eux la tendance à accompagner leur pratique linguistique d'un discours pourtant bien actuel sur la nécessité d'apprendre des LEV. » (Forlot : 2009 : 77).

Ce rapport paradoxal aux langues, la langue de l'école et les langues autres, notamment les langues vivantes mais aussi par extension les langues familiales des jeunes élèves, peut s'expliquer selon l'auteur par :

« la tension entre des instructions officielles de plus en plus explicites sur le rôle qu'ils doivent jouer dans l'ouverture des enfants du primaire aux langues et aux cultures des autres et à leurs propres positionnements épilinguistiques, forgées tout au long de leur scolarité et reposant en grande partie sur des représentations des langues que l'on pourrait qualifier d'« hyper-normatives ». Cette tension, outre qu'elle est sans doute génératrice d'une insécurité linguistique accentuée, crée et entretient aussi une posture contradictoire vis-à-vis des apprentissages langagiers, posture qui ressort en grande partie à une forme de « schizolinguisme ». » (Forlot : 2009 : 78).

Ces enseignants, dont certains sont amenés à prendre en charge des EAM, font donc montre de « schizolinguisme à la française », en tant que :

« caractéristique épilinguistique de(s) pratiques et représentations contradictoires d'acteurs sociaux conscients de l'existence d'un bilinguisme ou d'un plurilinguisme – quelles qu'en soient l'intensité et la forme – dans l'espace les environnant. Ces acteurs sociaux ont une conduite schizolinguistique quand ils sont incapables de transgresser la vision monolingue de l'espace social que leur histoire et leur éducation a construite. » (Forlot : 2009 : 78).

Comment dans un tel contexte, construire une quelconque reconnaissance, voire une valorisation de compétences plurielles différenciées ? Quelle gestion possible de la diversité alors ? En même temps emprunts d'une volonté à promouvoir leurs langues et conscients de l'enjeu de centration de leurs répertoires verbaux sur une compétence unilingue en langue du pays d'accueil, les jeunes ne développeraient-ils pas un rapport *quasi* schizophrénique à leur diversité ? Ne pâtissent-ils pas eux aussi de ce schizolinguisme à la française, sentiment ambiant véhiculé plus ou moins consciemment et plus ou moins explicitement par l'institution scolaire, outil central selon eux dans leurs processus de construction de parcours de réussite ? Si la question des langues n'apparaît pas spontanément dans les discours des adolescents, elle n'est cependant pas taboue. Comme dans les discours des écoliers, je ne peux que m'interroger sur les forts enjeux stratégiques que peut représenter le fait d'assumer ou, au contraire, de nier cette diversité pour les jeunes. Présente dans les discours, elle n'est pourtant jamais explicitement déclarée comme à mobiliser dans la construction d'un parcours de réussite, ou alors très ponctuellement. Les jeunes n'envisageraient-ils pas les rapports entre diversité linguistique et culturelle, processus de formation et accession à la réussite en termes de cause/conséquence ? Ainsi, les jeunes dans leur ensemble ont pu intégrer un raisonnement selon lequel ne pas solliciter leur diversité, ou même la nier totalement ou par omission, constituerait un moyen de mieux se consacrer à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil et favoriserait ainsi l'obtention de meilleurs résultats scolaires. La négation - partielle ou totale - de leur diversité contribuerait, dans une certaine mesure, à atteindre le plus important, leur réussite selon le cheminement impliquant d'avoir de bonnes notes aboutissant à un diplôme lui-même clef d'un métier choisi et valorisé.

Soulever la question de la possible part à accorder aux langues familiales par les jeunes mais aussi par l'institution scolaire, invite nécessairement à se poser la question des enjeux de transmission et de maintien de pratiques plurilingues en langues familiales. Souvent envisagées en transparence, elles n'en restent pas moins pratiquées dans la sphère familiale. Quels discours se construisent à l'échelle de la famille autour des questionnements et des articulations préalablement soulevés ? Quels statuts et quels rôles les mères d'EAM conçoivent-elle pour les langues en présence dans le projet de réussite de leurs enfants ? C'est ce que je me propose d'analyser à présent.

Chapitre 11. Du côté des mères : perceptions et enjeux de maintien de pratiques plurielles

Je me suis intéressée aux aspirations idéalisées de jeunes plurilingues en me questionnant sur les potentiels freins et/ou moteurs que peuvent représenter leurs langues dans des processus de construction de réussite. C'est à travers la sphère sociale de l'école que j'ai principalement échangé avec eux car c'est là que se déroule la majeure partie de leur quotidien. Mais on ne saurait parler de jeunes adolescents ou d'enfants sans prendre en compte la sphère sociale primordiale qu'est la famille et qui constitue, au même titre que l'école, leur environnement quotidien et immédiat. C'est aussi, bien souvent, le lieu de transmission des langues autres que celle du pays d'accueil. Il m'est donc apparu indispensable de rencontrer quelques mères³³ d'EAM car, à travers la transmission ou non des langues familiales, je fais l'hypothèse que se transmettent également des représentations sociales et individuelles contextualisées concernant la diversité et donc, le plurilinguisme et sa mobilisation éventuelle dans un parcours de réussite. Ainsi, je me demande dans quelle mesure les jeunes n'auraient pas en partie intégré un certain nombre de représentations autour des langues issues du discours de leurs mères tout comme ils semblent l'avoir fait, plus ou moins consciemment, avec les discours des professionnels du système éducatif. En effet : « Dans le processus de transmission, le transmetteur, à savoir les parents, constituent le point de départ sans lequel le maintien de la langue peut difficilement être envisagé » (Filhon : 2009 : 103).

Dans un premier temps, j'orienterai mon travail autour de l'articulation possible entre facteurs déterminants des parcours migratoires des mères d'EAM et facteurs de maintien des langues familiales. Je considérerai plus précisément les statuts des mères en tant qu'actrices sociales en France. Je chercherai ensuite à comprendre quels enjeux sont mobilisés lors de pratiques de transmission des langues familiales et je me demanderai si l'on peut supposer un lien avec des parcours de réussite.

³³Il m'est aussi parfois arrivé d'échanger avec quelques pères d'EAM cependant, leur présence étant beaucoup plus ponctuelle, j'ai restreint mes entretiens à des rencontres avec des mères uniquement.

J'ai fait le choix d'aborder la notion de réussite à travers une projection dans le futur pour leurs enfants en demandant aux mères d'anticiper un futur idéalisé. Ce choix m'a semblé pouvoir permettre de prendre en compte la réussite en tant que processus ainsi que la visée positive, voire idéalisée, que cela implique de façon individualisée et située. J'ai donc posé des questions telles : « qu'est-ce qui serait bien pour votre enfant plus tard d'après vous ? » Si l'aspect linguistique n'apparaissait pas spontanément - et il n'est pas apparu - je l'introduisais alors et leurs demandais si le fait de parler des langues était important, lesquelles et pourquoi. A ces tentatives, j'ai dû parfois faire face à des réponses traduisant incompréhension et absence d'avis. La phrase « je ne sais pas » est revenue à maintes reprises comme en témoigne l'extrait suivant :

« E22.T104.S. Pour vous, qu'est-ce que c'est la réussite pour vos enfants ?

E22.T105.Mme Ba..... Je ne comprends pas

E22.T106.Fille de Mme Ba. Qu'est-ce que tu as dit ?

E22.T107.S. J'ai dit alors, j'ai dit « c'est quoi la réussite ? ». Pour toi ?

E22.T108.Fille de Mme Ba. Quelle réussite ?

E22.T109.S. Bah, la réussite dans la vie. Réussir, c'est quoi pour toi ?

E22.T110.Fille de Mme Ba. Moi c'est...

E22.T111.Mme Ba. C'est le rêve ou... ?

E22.T112.S. Ouais, ouais mais comme vous voulez

E22.T113.Mme Ba. C'est comme de vivre ici ou... ? »

Cela pourrait peut-être se justifier par une entrée en matière trop directe : ai-je sous-estimé le caractère de grande polysémie et abstrait des termes réussir/réussite ? Je tiens à préciser que les quelques freins aux échanges sur certaines questions soulevées ne signifiaient donc pas systématiquement une volonté de non investissement dans les échanges mais témoignaient plutôt d'un souci d'inter-compréhension qui, dans la très grande majorité des cas, se dissipait très rapidement dans les échanges dont je vais présenter les principales interlocutrices.

11.1. Présentation des interlocutrices

Chaque parcours de migration est unique, chaque construction de répertoire verbal est unique. Les éléments d'interprétation en réponse à mes questionnements centraux seront présentés par échanges à travers l'analyse de dimensions sociolinguistiques à divers niveaux : celui des familles plus spécifiquement. Une présentation générale à la manière des portraits sociolinguistiques déjà proposés précédemment dans mon travail, puis, l'analyse des échanges construits avec des mères d'EAM me permettront d'appréhender mes interlocutrices à travers leurs différents rôles et statuts sociaux, notamment en tant que femme en mobilité migratoire résidant en France et en tant que mère d'EAM. J'ai thématiqué chaque présentation et échanges selon les grands traits ressortant de nos considérations mutuelles autour des langues en présence. Je fais donc le choix de les présenter dans leur singularité et d'effectuer, le cas échéant, des mises en regard, voire des mises en commun d'éléments récurrents ou significatifs. Cela m'amènera à dresser des premiers profils de ces situations précises et spécifiques à mon travail. Sous une autre forme relativement équivalente, Bernard Lahire dans son ouvrage de 1995, a proposé des « portraits de configurations » qu'il apparente à des portraits sociologiques innovant dans le sens ou « comme genre d'écriture scientifique » le portrait sociologique :

« traite d'une réalité sociale et prétend bien - comme discours non littéraire reposant sur des données et soucieux de la critique des contextes et de leur production - à une vérité relative. » (Lahire : 1995 : 60).

Je me retrouve en partie dans cette approche notamment dans la prise en compte de l'aspect dynamique des inter-relations entre les différentes situations d'échanges que je m'appête à développer et qui font largement écho à ce que Bernard Lahire décrit comme suit :

« On aboutit à des écritures de configurations singulières ; écritures qui ne sont cependant pas isolées les unes des autres pour au moins deux raisons : d'une part, elles mettent en œuvre les mêmes orientations interprétatives et, d'autre part, chaque écriture de portrait a joué un rôle dans l'écriture de tous les autres portraits. » (Lahire : 1995 : 60).

C'est bien à partir de la mise en regard des discours des mères et des contextes sociaux et familiaux dans lesquels ils s'insèrent que j'ai construit mes interprétations. A ce titre, la présentation préalable des interlocutrices de la recherche est en somme, la toute première étape de mes éléments d'analyse.

Par ailleurs, décider de ne pas voir ces femmes uniquement à travers leur statut de femme migrante mais de prendre en compte avant tout leur statut d'individu avec des histoires personnelles et des parcours situés, m'amène à m'appuyer, autant que faire se peut, sur des éléments biographiques. Je ne sais que peu de choses des mères rencontrées et de leurs familles. Entrevues à plusieurs reprises, je ne les ai rencontrées plus longtemps que lors d'un entretien unique. Quand je le pourrai, je donnerai des éléments sur les parcours professionnels et de formation de ces femmes, je donnerai par ailleurs des éléments sur leurs parcours de migration. Enfin, je m'étendrai sur des informations relatives à la personnalité de mes interlocutrices ou tout au moins, aux principaux traits de caractères manifestés lors de nos échanges. Cela peut englober des considérations très générales sur les rapports aux langues et la diversité linguistique et culturelle verbalisé par ces dernières.

Interlocutrice Mme Gul. (E20)
<i>Parcours migratoire, rapports aux langues et à la diversité, éléments généraux</i>
Madame Gul. est âgée approximativement de 35 ans. Originnaire de Turquie où elle était enseignante, elle est arrivée il y a deux ans en France pour un séjour de quatre ans. A Tours, Madame Gul. est inscrite en Master Professionnel 2 ^{ème} année à l'université François-Rabelais. Ce master intitulé « Appropriation du français et diversité » comporte des contenus d'enseignement questionnant la diversité des contextes d'enseignement/apprentissage des langues et notamment du FLE/FLS. Madame Gul. est donc largement sensibilisée à des notions telles la compétence plurilingue et pluriculturelle, la construction de répertoires verbaux pluriels. Dans le cadre de ce diplôme et avant son arrivée à Tours, elle assure des cours d'ELCO. Madame Gul. est mère d'une fillette âgée de 12 ans à l'époque. Francophone et francophile avant sa venue en France, Madame Gul. a souvent exprimé son fort désir que sa fille possède elle aussi des compétences plurilingues.

Interlocutrice Madame Mu. (E21)
<i>Parcours migratoire, rapports aux langues et à la diversité, éléments généraux</i>
Madame Mu., femme au foyer de moins de quarante ans, est arrivée en France de Macédoine il y a environ 6 mois lors de notre rencontre. Très peu francophone, Madame Mu. a demandé à sa fille Mil. âgée d'une dizaine d'années de traduire certaines de mes phrases lors de notre entretien, nous avons aussi échangé en anglais. Madame Mu. et sa famille, constituée d'elle-même, son époux et de leurs deux enfants, rencontrent des difficultés socio-économiques

visibles. Selon l'enseignante A. qui m'a mise en relation avec Madame Mu., cette dernière fait preuve d'un très fort désir d'intégration de ses enfants au système éducatif français, se montrant très attentive à leurs activités scolaires et entrant souvent en contact avec A. malgré ses difficultés à s'exprimer en langue française.

Interlocutrice Madame Ba. (E22)

Parcours migratoire, rapports aux langues et à la diversité, éléments généraux

Madame Ba. est une mère au foyer d'une quarantaine d'année originaire d'Algérie. En France depuis cinq ans, Madame Ba. est une femme très loquace et dynamique. Je n'ai que peu d'information sur sa scolarisation antérieure, je peux cependant affirmer qu'elle a une connaissance avancée de l'arabe littéraire, langue dans laquelle elle sait lire et écrire.

Elle se décrit ainsi que sa famille comme bien intégrée mentionnant à titre d'argument son inscription à l'auto-école, les résultats scolaires de ses enfants et le fait que son mari possède un emploi. Elle donne l'image d'une femme tenant à une certaine forme d'autonomie et d'indépendance.

Interlocutrices Madame Si., Madame Lo. et Madame Abi. (E23)

Parcours migratoires, rapports aux langues et à la diversité, éléments généraux

Ces trois femmes sont sans emploi. Madame Si. est originaire de Tunisie et Madame Lo. d'Algérie. Elles échangent en arabe entre elles trois ainsi qu'avec leurs enfants avant l'entretien. Madame Lo., dont la fille est présente lors de l'entretien, se tournera à quelques reprises vers cette dernière pour qu'elle lui traduise en arabe certaines de mes phrases. Madame Abi. est une personne très timide, elle n'a pas pris part, ou très ponctuellement, aux échanges lors de cet entretien collectif. Madame Si. et Madame Lo., arrivées en France depuis moins de deux ans, m'ont été présentées par le gardien de l'école. Il me les a décrites comme possédant suffisamment de compétences en langue française pour échanger avec moi et comme investies dans la vie scolaire de l'établissement. Au sein de l'établissement dirigé par Monsieur Mas. où j'ai rencontré ces mères, l'idée que les parents d'EAM sont en général difficiles à rencontrer, voire démissionnaires, est très largement répandue parmi l'équipe enseignante. Je suppose donc que si ces trois mères m'ont été présentées cela signifie qu'elles sont considérées comme investies et présentes dans la vie de l'école et le parcours scolaires de leurs enfants. Madame Si. vient de passer le diplôme du DILF qu'elle a obtenu avec une excellente note. Elle a été scolarisée en arabe littéraire en Tunisie mais je n'ai que

peu d'information à ce sujet. Cette mère s'exprime tout au long de l'entretien beaucoup plus que les deux autres mères présentes. Elle m'explique notamment qu'elle parle berbère avec ses enfants et son mari chez elle et montre une certaine motivation à vouloir échanger avec moi.

11.2. Des pratiques linguistiques combinées, une transmission des langues familiales occasionnelle

La visée de l'analyse de mes échanges avec les mères d'EAM est de comprendre l'établissement de liens, ou non, entre d'une part, le maintien de pratiques en langues familiales et leur potentielle transmission et, d'autre part, les enjeux que pourraient présenter ces dernières dans un processus de construction de parcours de réussite pour leurs enfants. En guise de préalable, il m'apparaît nécessaire de me pencher en tout premier lieu sur la communication intra-familiale et les principales tendances de transmission de ces langues chez les migrants en France afin d'appréhender au mieux les situations particulières des mères rencontrées au regard de données sociolinguistiques d'ordre plus macro-social. Les données sur « le devenir des langues de l'immigration » (Deprez : 2008 : 34) ont longtemps été principalement constituées par des enquêtes ponctuelles et deux travaux majeurs : *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France*, ouvrage dirigé en 1988 par Geneviève Vermès et *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants* publié en 1995 par Michèle Tribalat. Il a fallu attendre 2002 pour voir publié par l'INED et l'INSEE des travaux à grande échelle traitant des pratiques et de la transmission des langues régionales et de la migration en France grâce à un questionnaire annexe au recensement de 1999 prenant la forme d'une enquête intitulée *Etude de l'histoire familiale*. Les études et analyses relatives à ces travaux ont été rendus visibles par la publication notamment des travaux de François Clanché ; François Héran, Alexandra Filhon et Christine Deprez en 2002 suivis de ceux de Carine Burrican et Alexandra Filhon (2003) et François Héran (2004), sur lesquels je m'appuierai prioritairement.

Si nous prenons à titre d'exemple la langue arabe, langue de la migration la plus parlée en France et à ce titre donc très présente sur le territoire de la République, « la transmission monolingue de l'arabe est devenue une rareté dans l'expérience des plus jeunes adultes. »

(Héran : 2004 : 17). En effet, François Héran précise à propos des langues de la migration que :

« Dans la majorité des cas, ces langues ont été transmises en même temps que le français. (...) les langues en expansion sont de plus en plus souvent associées au français dès le plus jeune âge. »

Par ailleurs, François Clanché constate l'acquisition, pour la langue française, d'un statut de langue habituelle au sein de la majorité des familles en mobilité migratoire, c'est-à-dire, la langue dont on prend l'habitude de se servir au quotidien. L'auteur précise que :

« 45% des adultes dont les parents utilisaient habituellement une L.E. l'a communiquée à ses enfants de façon régulière (...) Le bilinguisme a diminué mais quand il s'est maintenu, le français est en général devenu la langue habituelle ». (Clanché : 2002 : 2)

Les langues familiales sont donc transmises très majoritairement de façon combinée avec la langue française mais cette transmission est en baisse très nette selon les tendances publiées par l'INSEE dans son dossier de presse intitulé *Les immigrés en France* (2005) :

« Dans six familles immigrées sur dix, le père comme la mère s'adressent principalement en français à leurs enfants. (...) Dans pratiquement toutes les familles mixtes³⁴, le français est la langue de communication entre parents et enfants. Quels que soient le sexe ou l'origine géographique du parent immigré, 94 % des pères et des mères immigrés parlent principalement le français avec leur enfant, et les situations d'usage exclusif de cette langue sont largement majoritaires. » (INSEE : 2005 : 92).

On peut donc en conclure que les pratiques linguistiques familiales sont combinées mais qu'elles sont marquées par une prédominance de la langue française.

11.2.1. Des transmissions et des pratiques combinées

De très nombreux travaux appuient le constat de transmissions et de pratiques de langues combinées au sein de familles plurilingues. Danièle Moore faisant une synthèse de différentes études (Leconte : 1997 ; Deprez : 1999) semble appuyer la tendance du bilinguisme en tant que pratique familiale majoritaire :

« les langues se maintiennent en famille, les parents parlent davantage la langue d'origine avec leurs enfants qui préfèrent utiliser la langue d'accueil

³⁴ « Famille mixte : famille dont un seul des deux parents est immigré » (INSEE : 2005 : 92).

avec leurs parents (...) le parler bilingue constitue un mode de communication pour tous, à des degrés divers » (Moore : 2006: 87).

Tendance réaffirmée plus récemment par Alexandra Filhon : « Les pratiques linguistiques familiales sont très majoritairement des pratiques de bilinguisme voire plus largement de plurilinguisme » (Filhon : 2009 : 106).

Concrètement, ces usages peuvent prendre la forme de trois principales stratégies de communication intra-familiale selon Christine Deprez (1999 : 51) :

- a) soit l'usage exclusif du français ;
- b) soit l'usage exclusif de l'autre langue ;
- c) soit l'usage conjoint des deux langues.

Christine Deprez, n'utilisant pas le terme de combinaison mais celui de cohabitation, conclut que c'est la cohabitation des différentes langues qui est la plus fréquente plutôt que la fusion ou le principe d'alternance « une personne - une langue » (1999 : 55-57).

Si l'on se documente donc sur la question de la gestion des langues familiales des migrants, on constate une prédominance d'échanges intra-familiaux plurilingues malgré une diminution de la transmission des langues familiales.

On peut alors s'interroger sur les enjeux et/ou freins possibles motivant ces transformations et tendances. Je commencerai tout d'abord par m'interroger sur ce que peut recouvrir l'expression langue de la migration ou langue familiale ou encore langues des immigrés etc. S'agit-il de la/les langue(s) parlé(es) par tous les membres de la famille ? Ou plutôt de la/les langue/s des parents, parlée(s) avec les parents ? S'agit-il de langue(s) perpétuée(s) dans les pratiques, de langues souvent qualifiées d'origine ? Ou de langue(s) transmise(s) par choix délibéré en contexte alloglotte une fois la migration effectuée en France ? Ces données, bien qu'éclairantes, ne permettent pas de rendre compte de cet aspect dynamique de la construction évolutive des répertoires plurilingues verbaux familiaux. Les pratiques familiales sont en effet faites d'un ensemble de négociations propre à chaque famille, mouvantes dans le temps, en perpétuelle construction au fil de nouveaux contacts qui constituent les bases mêmes de ces pratiques linguistiques familiales. Alexandra Filhon souligne ainsi que « Outre la concurrence existant entre les langues natales et la langue française, les pratiques linguistiques évoluent car il s'agit d'un processus qui se comprend dans un espace-temps » (Filhon : 2009 : 112).

En m'intéressant aux situations familiales dans leur caractère unique et leur dynamique, j'essaierai de prendre en compte ces dimensions primordiales. En effet, je vais à présent exposer différents points de vue de mères d'EAM sur les questions de la perception, de la

gestion et de la transmission des langues familiales. J'interrogerai la perception et la gestion des répertoires plurilingues à l'échelle de la famille et, de façon plus resserrée, les enjeux de transmission de ces répertoires à leurs propres enfants.

11.3. Echanges avec Madame Ba.³⁵ : les langues pour « être bien »

Madame Ba. est une femme volubile, satisfaite de son installation en France et du statut social de sa famille que l'on pourrait qualifier de bien intégrée selon ses propres dires. Tout au long de nos échanges, elle mentionne à plusieurs reprises des signes extérieurs d'intégration à la société française : la naissance de son dernier fils en France, le fait que son mari occupe un emploi, son intérêt pour la scolarité de ses enfants etc. Ces signes extérieurs d'intégration que l'on peut envisager pour Madame Ba. de réussite sont mis en lien assez rapidement dans nos échanges avec des enjeux linguistiques forts. En effet, pour Madame Ba., l'association entre intégration sociale et intégration linguistique est explicite.

Madame Ba. est une mère investie qui souhaite effectuer les choix les plus stratégiques pour optimiser la scolarisation de ses enfants, elle me fait part de leur inscription chaque année à l'étude après l'école, de leur participation aux cours de CRI, du fait qu'elle n'ait jamais été convoquée à l'école par exemple :

« E22.T4. à T25. Mme Ba. Oui, j'ai entré en France le 26 août 2003, avec 3 enfants et le dernier il est né en France, le 26 mars 2004 (...) Oui, tous mes enfants ils sont scolarisés ici. (...) Mes enfants, ils font l'étude mais... (...) Les premières années il y avait madame X (...) Elle aide les enfants, surtout la première année de scolaire. Parce que le grand, il rentre en France à l'âge de huit ans, il a fait CP et CE1 en Algérie, en arabe. Parce que normalement il rentre en CE2 mais là, première année en France, il rentre en classe CE. Et X, elle est rentrée à l'âge de six ans, normalement elle rentre en CP mais elle a des difficultés parce quand elle est rentrée en France, elle n'entendait rien, juste bonjour, bonsoir. Mais mon mari aussi parlait, même moi, je sais écrire et lire mais le français, j'ai des difficultés pour le français mais, petit à petit, j'ai fait des efforts pour parler »

On peut noter que si Madame Ba. mentionne les difficultés rencontrées par sa fille à son arrivée en France, ces dernières sont considérées comme à présent résolues et mises en parallèle avec ses propres efforts personnels pour acquérir une bonne maîtrise de la langue

³⁵Cf. entretien n°22, annexes pp. 202-208.

française. On peut considérer que ses compétences en lecture/écriture en langue française, ainsi que celles de son mari, sont évoquées comme une garantie d'un contexte adéquat à l'apprentissage de leur fille. On peut aussi présumer que pour Madame Ba. les pratiques linguistiques familiales soient considérées comme ayant une incidence sur un processus d'intégration réussi ou tout au moins, optimisé pour ses enfants. Ainsi, faire des efforts semble primordial afin d'acquérir au plus vite une maîtrise avancée de la langue du pays d'accueil. Je m'interroge sur le lien potentiel que Madame Ba. ferait entre le fait que sa fillette « n'entendait rien » à son arrivée en France et les efforts fournis par son mari et elle-même à « parler français ». Dans cette optique, il n'est pas surprenant que Madame Ba. investisse le champ des dispositifs socio-éducatifs pour ses enfants (« E22.T33.Mme Ba. (...) tous les années j'inscris les enfants) afin de réunir les conditions optimales à l'appropriation par ses derniers de la langue du pays d'accueil.

Madame Ba. et sa famille sont en France depuis cinq ans. Ses enfants aînés sont scolarisés depuis leur arrivée, elle possède une connaissance certaine des dispositifs scolaires et périscolaires. Elle semble très confiante en l'avenir, notamment scolaire, de ses enfants. Cela peut s'interpréter, au regard de sa propre expérience d'apprentissage approfondi de la langue du pays d'accueil, bien ressentie. Madame Ba. se trouve satisfaite et même fière de ce parcours d'apprentissage. Elle envisage le rapport de ses enfants à la langue française comme facile :

« E22.T29.Mme Ba. Mes enfants, c'est facile

E22.T30.S. Facile ?

E22.T31.Mme Ba. C'est facile pour mes enfants parce qu'ils parlent le français bien

(...)

E22.T34. S. Donc, au début, quand ils étaient petits, quand ils sont arrivés, ils ont eu les cours de français en plus. Est-ce que c'était bien, qu'est-ce que vous pensez de ça ?

E22.T35.Mme Ba. Oui, oui.

E22.T36.S. C'était utile ?

E22.T37.Mme Ba. Oui, oui, utile, c'est agréable. Même les enfants maintenant parlent très bien. Moi, je fais des fautes parce que je suis grande, même la langue étrangère, c'est difficile pour les grands mais pour les enfants, c'est facile hein. Même Mo. il parle que le français à la maison »

Comme je l'ai déjà mentionné, Madame Ba. évoque à plusieurs reprises les difficultés qu'elle a réussi à surmonter avec succès grâce aux efforts qu'elle a fourni :

« E22.T25.Mme Ba. (...) j'ai des difficultés pour le français mais, petit à petit, j'ai fait des efforts pour parler

(...)

E22.T51.Mme Ba. Mais moi, je parle l'arabe mieux, l'arabe académique mais, le français, j'ai fait des efforts pour apprendre le français

(...)

E22.T65.Mme Ba. Oui, oui, oui, oui. C'est des mots, c'est difficile pour moi. Maintenant, je connais presque tout »

Les difficultés en lien avec la gestion des langues composant les répertoires pluriels d'elle-même et de sa famille - notamment du point de vue de l'acquisition/apprentissage en contexte scolaire - sont considérées comme tout à fait surmontables. Cela se justifie sûrement en partie par le fait que la langue française n'est pas une langue inconnue pour Madame Ba. et sa famille.

11.3.1. La langue française : une langue familière et familiale

Madame Ba. déclare qu'au sein de sa famille, le plurilinguisme est naturellement présent, les échanges linguistiques combinant langue arabe et langue française constituent les pratiques linguistiques familiales quotidiennes. Cela vient notamment du statut particulier de la langue française, ancienne langue de colonisation diffusée et pratiquée de longue date en Algérie et jouissant encore actuellement d'un statut particulier. Alexandra Filhon parle de statut ambigu du français dans le sens où : « Il est parfois déprécié dans la mesure où il fait référence à la langue du colonisateur, mais est aussi envisagé comme langue « d'ouverture » (2009 : 39). Une fois son installation définitive en France, Madame Ba. semble avoir conservé le même répertoire verbal pluriel, composé de la langue arabe et de la langue française :

« E22.T42.S. A la maison justement vous parlez... ?

E22.T43.Mme Ba. Le français

E22.T44.S. Seulement ?

E22.T45.Mme Ba. Que moi je parle arabe, moi je parle arabe mais des fois mes enfants ils répondent en français

E22.T46.S. D'accord, mais pourquoi que le français ?

E22.T47.Mme Ba. Oui, des fois, il est parce qu'il rentre à l'âge de trois ans en France, parce que l'arabe elle a...

E22.T48.Fille de Mme Ba. C'est un peu dur

E22.T49.Mme Ba. Oui, un peu dur pour lui, oui. Ils parlent arabe mais des fois, des choses qu'elle comprend...

E22.T50.S. Oui, elle parle mieux le français que l'arabe »

Madame Ba. m'explique la nature de ces pratiques mêlant ces deux langues. En premier lieu, mon interlocutrice affirme que les pratiques linguistiques familiales s'orientent vers une pratique exclusive de la langue française par ses enfants qui lui répondraient en français même lorsqu'elle leur parle en arabe. A ce propos, Madame Ba. précise son degré de maîtrise et la variété de langue qu'elle pratique et dont elle semble s'enorgueillir quelque peu :

« E22.T51.Mme Ba. Mais moi, je parle l'arabe mieux, l'arabe académique mais, le français, j'ai fait des efforts pour apprendre le français

E22.T52.S. Donc, avec les enfants à la maison, en fait, vous parlez français et arabe?

E22.T53.Mme Ba. Oui, oui, français et arabe

E22.T54.S. Comment : plus français, plus arabe ? Ça dépend ou... ?

E22.T55.Mme Ba. Non, moi, je ne parle que l'arabe à la maison

E22.T56.S. Que l'arabe à la maison ?

E22.T57.Mme Ba. Parce que pour mes enfants il a oublié pas la langue l'arabe »

Alexandra Filhon (2009 : 38-44) associe une même valeur symbolique à l'arabe classique et la langue française qui représentent toutes deux des langues fortement valorisées :

« En Afrique du Nord, contrairement aux dialectes arabes et berbères, le français et l'arabe classique sont, essentiellement, des langues d'enseignement et plus rarement des langues familiales. Langues supranationales, ces deux variétés linguistiques ont une forte valeur symbolique bien qu'elles soient peu utilisées au quotidien. » (Fihon : 2009 : 38).

Après quelques échanges, Madame Ba. précise que les pratiques familiales sont plurielles et mêlent langue arabe et française avec une tendance vers des échanges majoritairement en langue française. Si elle déclare s'exprimer exclusivement en arabe, ses enfants lui répondent la plupart du temps en français. Quels enjeux représentent alors le maintien de la langue arabe, langue « à ne pas oublier », si ses enfants ne semblent pas montrer de volonté apparente de la pratiquer ? Lorsque l'on s'intéresse aux enjeux de maintien de la langue familiale pratiquée avant le processus de mobilité migratoire, celui de pouvoir échanger entre pairs d'une même communauté linguistique est évoqué de façon prépondérante. Cependant, dans la situation familiale de Madame Ba., il se trouve dépassé. En effet, pour parler avec les pairs algériens, l'arabe mais aussi le français sont les composantes indispensables aux répertoires verbaux pluriels des enfants :

« E22.T71.Mme Ba. Hum, j'aime bien mes enfants ils sont bien à l'école pour réussir toutes les langues : l'anglais, le français, l'arabe, surtout l'arabe, il ne faut pas oublier cette langue. Moi, j'aime l'arabe, j'aime le français. Même l'Algérie, presque tous les Algériens ils parlent français

E22.T72.S. Ça c'est vrai !

E22.T73.Mme Ba. Oui, c'est la deuxième langue ! On a l'arabe et la deuxième langue c'est le français, comme ici »

Le choix de privilégier la construction de répertoires verbaux alliant, entre autres, arabe et français, témoigne certes d'une volonté d'inter-compréhension entre pairs d'une même communauté linguistique mais aussi d'un enjeu de maintien de pratiques pré-existantes dans le cas de Madame Ba. Le maintien de pratiques plurielles semble plutôt tomber sous le sens que découler d'un choix tranché. La spontanéité avec laquelle Madame Ba. envisage pour ses enfants de « réussir toutes les langues » peut donc, selon moi, être interprétée au regard de ces pratiques plurielles familières et familiales.

Ces échanges contribuent à une réflexion plus large sur la réussite envisagée par Madame Ba. pour ses enfants (E22.T70.S. (...) Qu'est-ce qui est le plus important pour réussir ?). Elle établit un lien explicite entre répertoire linguistique pluriel et processus de réussite. Madame

Ba. dans l'extrait précédent mentionne l'importance de parler deux langues et poursuit en élargissant encore les perspectives :

« E22.T58.S. Hum hum. C'est important pour vous qu'ils... ?

E22.T59.Mme Ba. Oui, c'est important pour garder toutes les langues, ce n'est pas que l'arabe, le français même l'anglais, même plusieurs langues, c'est bien

E22.T60.S. Vous pensez que c'est bien de parler plusieurs langues ?

E22.T61.Mme Ba. Oui, oui, pourquoi pas, oui »

(...)

« E22.T74.Fille de Mme Ba. Et la troisième langue, c'est l'anglais

E22.T75.Mme Ba. Ah oui !

E22.T76.S. C'est l'anglais, la troisième langue ?

E22.T77.Mme Ba. Oui, la troisième langue, c'est l'anglais. Pour aller en Amérique ou je ne sais pas là, où les gens ils parlent anglais

E22.T78.S. Donc c'est utile ?

E22.T79.Mme Ba. Oui, oui, pour parler, pour heu... »

Si les langues semblent pouvoir potentiellement jouer un rôle dans l'inscription des enfants dans un processus de réussite, je m'interroge sur cette réussite même à travers le questionnement de l'utilité de parler plusieurs langues :

« E22.T62.S. Pourquoi ? C'est utile, ça sert ?

E22.T63.Mme Ba. C'est utile, oui, pourquoi pas. Mais pour moi, j'aime comprendre les choses. Même toujours, j'ai parlé avec mon mari « ça, il s'appelle comment en français ? ». J'ai toujours, même j'ai inscrit à l'auto-école, pour faire les heures de code, à bah, je suis bien, même la première fois que je rentre à l'école, s'il y a des mots, c'est difficile pour moi parce qu'il y a des mots »

Les langues, comme je l'ai déjà mentionné, semblent pour Madame Ba. jugées utiles pour de nombreuses raisons (aller chez le médecin, partir à l'étranger, communiquer entre pairs etc.). Il est à noter cependant que mon interlocutrice insiste sur l'enjeu que leurs pratiques peuvent

représenter en termes d'intégration. La marque du pluriel attribuée au terme « langues » dans ma phrase précédente est d'ailleurs à relativiser. En effet, lorsqu'il s'agit de focaliser les échanges sur les enjeux représentés par les langues et leur(s) lien(s) possible(s) avec un processus de réussite, le discours se resserre très nettement sur la seule langue française. Pour Madame Ba., elle lui permet de s'assurer un quotidien sans heurt : se faire comprendre à l'école, pouvoir suivre aisément la scolarité de ses enfants lui tenant très à cœur ; pouvoir comprendre « les choses », l'environnement immédiat qui constitue son quotidien ; pouvoir se mouvoir dans la société du pays d'accueil en passant son permis de conduire etc. Elle semble d'ailleurs en partie calquer ces enjeux attribués à la langue française à la réussite de ses enfants :

« E22.T111.Mme Ba. C'est le rêve ou... ?

E22.T112.S. Ouais, ouais mais comme vous voulez

E22.T113.Mme Ba. C'est comme de vivre ici ou... ?

E22.T114.S. Bah, ça dépend, ça dépend, chaque personne pense différemment

E22.T115.Mme Ba. Je ne sais pas, moi, je suis bien !

E22.T116.S. Non, mais pour les enfants en fait

E22.T117.Mme Ba. Oui, oui, oui, oui ! Même pour moi, pour mes enfants, je suis aucun problème, pour les enfants, je suis bien chez moi, nous, vivre ici, mon mari, il travaille. Même, j'ai jamais convoqué avec l'école ou le collège, mes enfants ils sont bien, ils sont adaptés

E22.T118.S. Hum

E22.T119.Mme Ba. Il comprend le français, je suis contente. XX Moi, je parle, je sais que j'ai des difficultés mais je suis bien, je suis fière pour moi »

Pour Madame Ba. la réussite serait donc d'« être bien », de s'intégrer à la société française par le biais d'une bonne maîtrise de la langue du pays d'accueil. Cette ambition, *a priori* mesurée et tout à fait légitime, ne signifie pas pour autant que Madame Ba. n'envisagerait pas pour ses enfants de parcours de vie socialement plus valorisés, en un mot, de grandes réussites. Son fils formule ainsi le souhait de devenir docteur :

« E22.T132. Fils de Mme Ba. Bah, être docteur

E22.T133.Mme Ba. Ah bah, c'est bien !

E22.T134.S. Ah bon ? Et comment tu vas faire pour être docteur ?

E22.T135. Fils de Mme Ba. Bah, être gentil dans la classe, travailler bien

E22.T136.Mme Ba. Il faut respecter la maîtresse, c'est important !

E22.T137.S. Bon, j'espère que tu seras docteur et que tu me soigneras, parce que moi, je serai vieille hein ! Il faudra me donner des médicaments !

E22.T138.Mme Ba. Pourquoi pas !

E22.T139.S. Pourquoi pas ! »

Dans cet extrait, Madame Ba. accueille positivement cette possibilité et insiste à nouveau sur l'importance d' « être bien adapté » : dans le cas présent, de ne pas faire de vague en milieu scolaire. De façon tout à fait attendue et justifiée, Madame Ba. envisage la langue française comme un enjeu majeur dans le processus de réussite de ses enfants par le biais de la scolarisation. Elle projette de manière tout à fait complémentaire des enjeux plus larges de pratiques des langues comme facteur d'intégration sociale.

Même si les visées restent parfois encore floues et que Madame Ba. ne sache pas décrire avec exactitude pourquoi les pratiques plurielles présentent pour elle de tels intérêts, il est indéniable qu'elles jouissent d'un *a priori* positif et décomplexé et qu'elles entretiennent au moins partiellement des liens avec la notion de réussite. Les pratiques plurilingues familiales sont donc évoquées à travers des enjeux s'apparentant plutôt à la recherche d'un bien-être, d'une intégration confortable sans se soucier outre mesure de réussite.

11.4. Echanges avec Madame Mu.³⁶ : parler français pour s'intégrer

Lors de notre rencontre, Madame Mu. était arrivée de Macédoine six mois auparavant. J'échange avec elle dans un contexte particulier : considérant qu'elle ne maîtrise pas suffisamment la langue française, elle fait appel à sa fillette Mil. pour qu'elle agisse comme interprète afin de faciliter nos échanges. Le soulignement de ses propres lacunes sera

³⁶Cf. entretien n°21, annexes pp. 196-201.

récurrent et mentionné aussi à plusieurs reprises lorsqu'elle parle de son fils. La très grande majorité de nos échanges se résume d'ailleurs rapidement à la question de la maîtrise de la langue française au sein de la famille. Nécessité fait loi : l'apprentissage de la langue du pays d'accueil est à tel point une évidence et un enjeu primordial pour Madame Mu. que ma question sur l'utilité des cours de CRI suivis par sa fille l'étonne sincèrement :

« E21.T27.S. Et, est-ce que vous pensez que c'est bien le cours ? Le cours avec A., vous pensez que c'est utile ? (*Mil. traduit la question à sa mère, elle acquiesce.*)... Et pourquoi c'est bien ?

E21.T28.Mme Mu. Pourquoi ? Pourquoi moi les enfants parler en France !

E21.T29.S. Hum »

Madame Mu. se soucie en effet des progrès réalisés par sa famille en langue du pays d'accueil et notamment de ceux réalisés par son fils qu'elle juge insuffisants :

« E21.T24.Mme Mu. Heu, oui, moi parler avec A. Mil. a commencé à une classe, A. elle a dit c'est bien, Mil. a parlé en France mais lui, un petit peu... (*Désignant son fils cadet sur ses genoux.*) »

Mon interlocutrice mentionne l'existence de pratiques en langue romani au sein de sa famille, tout en insistant à nouveau sur le manque de pratique en langue française de son fils :

« E21.T37.S. D'accord. Et, par exemple, est-ce qu'à la maison vous parlez d'autres langues que le français ?

E21.T38.Mme Mu. *In* Macédoine ?

E21.T39.S. Non, non, ici

E21.T40.Mme Mu. Moi parler rom, rom !

E21.T41.S. D'accord

E21.T42.Mme Mu. Mil. avec son frère elle parlait un petit peu en France, un petit peu »

Je perçois dans cette dernière phrase une valorisation des pratiques de Mil. en français et un certain sentiment de déception que son fils ne le parle pas plus. Mil., à travers son statut de locutrice ayant le plus haut degré de maîtrise de la langue du pays d'accueil au sein de sa famille est, semble-t-il, amenée à investir un certain nombre de rôles dont celui d'interprète et de locutrice modèle, voire une sorte de tutrice que son jeune frère puisse imiter ou solliciter afin d'optimiser sa propre pratique du français. Il s'agit donc d'un rôle non négligeable qui

pourrait être accentué par le fait que sa mère déclare s'exclure de toutes pratiques en langue française :

« E21.T51.S. (...) Et vous, vous parlez seulement rom ou aussi français avec Mil. ?

E21.T52. Mme Mu. Rom

E21.T53.S. Seulement ?

E21.T54. Mme Mu. Oui

E21.T55.S. Pourquoi ?

E21.T56. Mme Mu. Pourquoi, parce que moi je ne sais pas parler bien français, Mil. c'est comme traducteur »

Les pratiques linguistiques familiales sont décrites comme cloisonnées : seuls les enfants parleraient français entre eux et tous les membres de la famille parleraient romani. On peut supposer que si les pratiques langagières familiales sont plurielles, elles ne semblent l'être que par voie de conséquence : selon Madame Mu., on ne parlerait romani en famille que par manque de maîtrise de la langue française par elle-même et son mari :

« E21.T130.Mme Mu. (*Parlant de son fils.*) *It's difficult* pour parler en France

E21.T131.S. Quel âge il a ?

E21.T132.Mme Mu. 8 ans

E21.T133.S. Et pourquoi c'est... ?

E21.T134.Mme Mu. Je ne sais pas

E21.T135.S. Et à la maison, il parle français quand même avec toi Mil. ?

E21.T136.Mme Mu. Un petit peu, un petit peu

E21.T137.S. Mais surtout en rom, c'est plus facile pour lui

E21.T138.Mme Mu. Oui, mon mari en rom parler

E21.T139.S. Hum. Comment faire ?

E21.T140.Mme Mu. Oui, parce que Mi. *is* très vite parler en France »

Pourtant, Madame Mu. est en mesure d'échanger avec moi tout au long de l'entretien en français malgré, il est vrai, certaines difficultés. L'interrogeant à nouveau sur les pratiques langagières plurielles au sein de sa famille, Madame Mu. exprime un avis positif sur la construction d'un répertoire pluriel pour ses enfants :

« E21.T81.S. Et pour votre fille, vous, qu'est-ce que vous pensez ? Vous pensez que c'est bien de parler plusieurs langues ?

E21.T82.Mme Mu. Oui, oui

E21.T83.S. Lesquelles ?

E21.T84.Mme Mu. Je ne sais pas parce que Mil. XX (*Mil. traduit la question à sa mère, elle lui répond et Mil. me traduit la réponse de sa mère*)

E21.T85.Mil. J'ai petite encore »

Pourtant, il semble qu'il s'agisse d'un parti pris sans justification spécifique. Mes questionnements, sûrement parfois trop directs, n'ont peut-être pas incité Madame Mu. à s'étendre sur les motifs de son désir pour ses enfants de parler plusieurs langues. Ainsi, elle semble reprendre par connivence mes propositions sans les assumer pleinement :

« E21.T94.S. Mais elle est encore petite. Mais, quand elle va être plus grande, vous avez dit tout à l'heure que c'est bien quand on est grand de parler plusieurs langues

T95.Mme Mu. Oui

E21.T96.S. Pourquoi c'est utile ? Pourquoi c'est bien ?

E21.T97.Mme Mu. Pour Mil., pourquoi, je ne sais pas comment expliquer

E21.T98.S. En anglais si vous voulez, en anglais, il n'y a pas de problème (*Mil. traduit ce que je dis à sa mère.*)

E21.T99.Mme Mu. Oui. *It's better for* Mil. parce que *when* Mil. *is* grande, parler *five, six, it's better for* Mil. Parce que *when...* Je ne sais pas comment expliquer

E21.T100.S. *It's good!* »

Malgré mes insistances, Madame Mu. semble ne pas savoir que me répondre et propose une série de motifs sans cohérence évidente. Madame Mu. préfère donner la parole à sa fille à qui elle demande de me traduire son souhait de la voir poursuivre au sein du système éducatif français dont elle ne maîtrise encore pas tous les rouages :

« E21.T111.Mil. (*Mil. me traduit la réponse de sa mère.*) Quand j'ai grande, je peux une grande école

E21.T112.S. Hum, donc c'est pour rentrer dans des bonnes écoles

E21.T113.Mil. Oui

E21.T114.S. Pour avoir des bonnes écoles, *to go to good schools?*

E21.T115.Mme Mu. *It's big school, collège, je ne sais pas comment on dit* »

Madame Mu. est une jeune mère d'une petite fille de dix ans et d'un garçon de huit ans. Il apparaît très peu probable qu'elle ait jamais été scolarisée en cycle secondaire, en effet, elle semble avoir été mère au foyer depuis la naissance de sa fille aînée. Il est donc vraisemblable qu'elle ait dû, très jeune, se consacrer à élever ses enfants et qu'elle n'ait que peu fréquenté l'école en Macédoine. Elle n'a donc que peu de connaissance des systèmes éducatifs en Macédoine et à plus forte raison en France. Pourtant, il est clair que l'apprentissage de la langue du pays d'accueil par le biais de l'école par ses enfants est l'objectif principal formulé par Madame Mu. Je dirais même que la maîtrise avancée de la langue du pays d'accueil constituerait en soi une réussite selon Madame Mu. qui ne semble pour le moment pas envisager d'autres projets pour ses enfants. A ce sujet, Emmanuelle Santelli (2001) parle de « confiance « aveugle » accordée au système scolaire » et constate que :

« Dans les familles dépourvues de connaissances et de moyens d'action en matière scolaire, du fait de leur non connaissance de la langue française, du système éducatif et de ses différentes filières, la confiance qu'elles accordent à l'école pour assurer l'instruction de leurs enfants paraît jouer un rôle déterminant. (...) De nombreuses études ont mis en avant le fait que le soutien inconditionnel et la confiance, parfois aveugle, accordée à l'école, contribuent fortement à une scolarité réussie. » (Santelli : 2001 : 172-173).

Je rappelle que lors de notre entretien, cela ne fait que six mois que Madame Mu. et sa famille sont arrivés à Tours. L'enjeu immédiat, s'il peut paraître quelque peu limité pour l'instant, est tout à fait justifié et se focalise sur l'apprentissage de la langue française comme moyen d'intégration scolaire et social pour ses enfants. Par ailleurs, Madame Mu. et sa famille

rencontrent des difficultés d'ordre socio-économiques importantes, des préoccupations autres que la projection de la vie future de ses enfants et les enjeux potentiels de maintien de(s)/de la langue(s) familiale(s) constituent sans aucun doute des priorités beaucoup plus immédiates que des questionnements d'ordre sociolinguistique.

Contrairement à toutes les autres mères d'EAM, et compte tenu sans doute de son arrivée récente en France, Madame Mu. ne semble pas avoir encore envisagé de projet idéalisé de vie future pour ses enfants. L'enjeu de maintien de pratiques en langue familiale et de pratiques plurielles alliant romani et français semble comme phagocyté par un enjeu plus ciblé d'intégration sociale. C'est, pour le moment, uniquement à travers l'intégration linguistique comme facteur d'intégration sociale que les langues sont envisagées.

11.5. Echanges avec Madame Si.³⁷ : valoriser les langues de l'école pour réussir

Lors d'un entretien de groupe, Madame Si. s'est montrée disponible et motivée à échanger avec moi. Elle m'a très rapidement exposé en détail les pratiques langagières familiales au sein de son foyer :

« E23.T30.S. (...) Et, tout à l'heure on a parlé avec la dame, elle nous disait qu'à la maison, son dernier enfant il ne parlait que français presque, pas beaucoup arabe. Comment ça se passe avec vos enfants à la maison alors ?

E23.T31.Mme Si. A la maison, c'est pareil. Que arabe et berbère. Berbère arabe et un peu français »

Pourtant, au sein de ces pratiques, tout comme Madame Mu., cette mère évoque un certain sentiment de manque de confiance en ses compétences linguistiques, malgré mes quelques tentatives de valorisation de ces dernières :

« E23.T35.Mme Si. C'est que moi j'y compris pas bien le français beaucoup beaucoup

E23.T36.S. Si ! Très bien !

³⁷Cf. entretien n°23, annexes pp. 209-213.

E23.T37.Mme Si. Et « j'y lis » mais quand je lis, je ne comprends pas bien, je sais juste, je connais, par exemple, quand moi, j'arrive en France

E23.T38.S. Hum

E23.T39.Mme Si. Il y a des choses que je connais, il y a des choses que je ne comprends pas

E23.T40.S. Oui mais quand même ! Vous avez eu votre diplôme³⁸ !

E23.T41.Mme Si. Oui

(...)

E23.T45.Mme Si. Mais quand je parlais avec le médecin, avec le docteur, je ne comprends pas bien

E23.T46.S. Hum. Mais maintenant, ça va »

On peut supposer que l'inconfort décrit par Madame Si. en langue française justifie en partie la pratique du berbère. Madame Si. ne valorise pas ses pratiques en langue française et pas non plus ses pratiques en langues familiales (langue berbère et arabe) qu'elle semble mobiliser à cause de son manque de compétences en français comme je l'ai aussi supposé pour Madame Mu. Il est aussi tout à fait envisageable que dans la situation d'entretien dans laquelle nous nous trouvons, Madame Si. me perçoive comme appartenant au personnel enseignant, comme une personne prêtant attention à la norme et jugeant négativement les écarts à cette dernière. Parler le berbère est plus concédé comme un constat plutôt que comme un choix assumé de maintien, comme cela semble être le cas pour d'autres mères telles Madame Gul. et Madame Ba. :

« E23.T32.S. (...) Donc principalement du berbère, c'est ça ?

E23.T33.Mme Si. Oui

E23.T34.S. Et un petit peu français

E23.T35.Mme Si. C'est que moi j'y compris pas bien le français beaucoup beaucoup »

(...)

³⁸Madame Si. a obtenu le DILF.

E23.T47.Mme Si. Moi, je connais mais il y a quelques petits mots que je ne connais pas

E23.T48.S. Mais c'est normal, c'est normal

(...)

E23.T49.S. Et donc, vous parlez plus berbère à la maison que français ?

E23.T50.Mme Si. Oui »

Malgré ses formulations restrictives vis-à-vis de l'emploi d'autres langues que le français, Madame Si. a pourtant fait le choix d'inscrire ses enfants à un cours d'ELCO de langue arabe :

« E23.T90.Mme Si. Pour apprendre le français. Et pour apprendre aussi une heure, en arabe vendredi avec le monsieur

E23.T91.S. Ah ?... Et pourquoi, par exemple, il y a d'autres enfants, ils ne prennent pas le cours d'arabe, c'est juste : l'école, l'arabe à la maison et puis c'est tout. Pourquoi vous avez choisi... ?

E23.T92.Mme Si. L'arabe

E23.T93.S. Une langue en plus ?

E23.T94.Mme Si. Une langue en plus parce qu'il peut venir ici à l'école

E23.T95.S. Oui mais pourquoi vous avez inscrit votre enfant au cours d'arabe ?

E23.T96.Mme Si. Pour qu'elle continue l'arabe

E23.T97.S. Pourquoi il faut continuer l'arabe ?

E23.T98.Mme Si. Pour XX je connais l'arabe et XX »

Comme j'ai pu à maintes reprises l'observer, Madame Si., en tant que migrante de langues premières berbère et arabe, s'est vu proposer pour ses enfants des cours de langue arabe classique dispensés au sein de l'établissement scolaire qu'ils fréquentent. Sans savoir si les langues familiales sont de l'arabe dit classique, du berbère, du kabyle, d'une variété d'arabe dialectal ou de toute autre langue, cette offre est faite de façon *quasi* systématique aux familles catégorisées comme « nord africaines ». Certes, Madame Si. justifie dans la dernière phrase de l'extrait ci-dessus l'apprentissage de la langue arabe dont elle est elle-même

locutrice, dans le sens où il pourrait permettre une meilleure inter-compréhension entre elle et ses enfants. Pourtant, c'est bien le berbère qui semble être la langue la plus utilisée en contexte familial :

« E23.T51.S. Alors, les enfants comment ça se passe ? Ils parlent aussi à la maison plus berbère ? Aussi français ? Comment ça se passe ?

E23.T52.Mme Si. Berbère, berbère

E23.T53.S. Plus berbère ?

E23.T54.Mme Si. Oui

E23.T55.S. Et, est-ce qu'il y a d'autres langues ou pas ?

E23.T56.Mme Si. Berbère et aussi en arabe »

Selon moi, la raison de l'inter-compréhension évoquée précédemment n'est donc pas la principale, en tout cas, pas la seule. Il peut aussi s'agir d'un choix induit face à une proposition d'apprentissage d'ordre formel, au sein de l'établissement scolaire que Madame Si. n'aurait pas de raison évidente de refuser. Les activités péri-scolaires sont souvent particulièrement valorisées par les parents d'élèves et les enseignants dans leur ensemble, ce qui peut constituer en soi une motivation particulière à ce choix ainsi, très certainement, que l'incitation émanant du corps enseignant. Bien souvent, lors de nombreuses conversations, les mères d'EAM ont elles-mêmes jaugé leur rapport à la langue française en fonction de leur degré de capacité à s'entretenir avec les professeurs des écoles. Le personnel enseignant représente donc une figure particulièrement influente et respectée à divers points de vue, même si ce rapport d'autorité n'est pas systématique. Par ailleurs, comme je l'ai précédemment évoqué, l'arabe classique et la langue française sont considérées en Afrique du Nord comme « deux variétés linguistiques « hautes » » (Filion : 2009 : 46). Madame Si. peut donc trouver tout à fait justifié pour ses enfants de pratiquer ces deux langues socialement valorisées dans la société d'origine, quand bien même cette valorisation ne recouvre pas la même réalité dans la société du pays d'accueil. Je m'interroge sur la possible transposition par Mme Si. de ce statut valorisé de ces deux langues en contexte Tunisien au contexte sociolinguistique français, si différent, au sein duquel la langue arabe ne jouit pas de cette même reconnaissance.

11.5.1. Une diversité faite de variétés hautes

Parmi les langues de la migration qui, bien souvent, ne se trouvent que peu ou pas valorisées dans la construction de parcours de réussite et, plus largement, peu ou pas valorisées dans la société française dans son ensemble comme je l'ai montré dans les parties précédentes de mon travail, la langue arabe jouit d'un statut à part. L'enquête « famille » réalisée par l'INED en 1999 révèle ainsi qu'en tant que « langue autre que le français », elle est la langue la plus pratiquée en France et on estime son nombre de locuteurs à trois ou quatre millions (DGLFLF : 2009 : 3). De cette forte présence découle un statut privilégié qui se traduit notamment par sa présence au baccalauréat et son enseignement en tant que LVE dans le système éducatif français. Il est à noter que, bien souvent, des réalités aussi diverses que langue berbère, langue kabyle ou encore arabe dialectal, arabe classique et/ou académique sont injustement amalgamées sous une seule et même catégorie générique : langue arabe. Comme le souligne Dominique Caubet, il est très fréquent de parler :

« d'« arabe » sans adjectif; or cette appellation n'est pas neutre, et elle est même ambiguë. Chez les utilisateurs, il peut s'agir d'une dénomination basée sur une conception précise, répandue dans le monde arabe et chez certains arabisants, qui consiste à considérer l'« arabe » comme une seule langue, avec sa variété « haute », l'arabe classique (souvent appelé « standard »), et ses variétés « basses », les « dialectes ». Cela peut également être dû à l'ignorance ou à une analyse trop rapide, où l'on considère, par exemple, les trois langues utilisées au Maroc et en Algérie (l'arabe (sans adjectif), le berbère et le français), sans se préoccuper des conséquences d'un tel choix. Le fait de considérer l'arabe comme une seule langue que « presque » tous les arabophones maîtriseraient, dans toutes ses variétés, amène à des analyses assez caricaturales ayant peu de rapport avec la réalité fort complexe de chacun des pays du Maghreb.» (Caubet : 1999 : 235).

Ces langues dans leur ensemble se voient très souvent englobées dans deux dénominations plus larges. On observe un découpage simplifié de cette diversité linguistique en deux catégories : celle de l'arabe dit classique regroupant des dénominations telles arabe standard, arabe académique, arabe littéraire etc. et l'arabe dialectal regroupant de nombreuses variétés. Associée à Alexandrine Barontini, Dominique Caubet constate par ailleurs une forme de valorisation particulière de l'« arabe » dit maghrébin : « la société civile semble adhérer tout naturellement à une forme de valorisation et de familiarisation avec l'arabe maghrébin » (Barontini et Caubet : 2008 : 43). Ce statut privilégié s'expliquerait en partie par un

engouement artistico-culturel de la population française pour un certain nombre d'artistes maghrébins ou d'origine maghrébine très populaires. Les auteurs évoquent par exemple le large succès de la musique raï chantée en arabe maghrébin et diffusée par des artistes connus et appréciés par la population française : Khaled, Faudel ou encore Rachid Taha. Il en va de même : « sur la scène comique (avec les comédiens Jamel Debbouze, Gad Elmaleh, Elie Kakou, Fellag, etc.), dans le domaine du cinéma avec des films comme *La Vérité si je mens !*, *L'Esquive*, *Il était une fois dans l'oued*, *Indigènes*, etc. » (Barontini et Caubet : 2008 : 43). Toutes ces productions artistiques contribueraient, selon les auteures, à considérer les arabes maghrébins « comme un patrimoine, une langue ressource, qui n'est pas limité à ses héritiers légitimes, mais qui se donne en partage à tous ». Force est de constater que les arabes maghrébins font partie intégrante du paysage linguistique français dans la pratique, il n'empêche que leurs statuts sont loin d'égaliser le caractère valorisé de celui attribué à l'arabe dit classique. Ainsi, même si les arabes maghrébins bénéficient d'un effet de mode certain et d'une présence indéniable sur le territoire français, leurs statuts restent très ambigus et surtout, en second plan par rapport à l'arabe classique et/ou académique. Les mères d'EAM d'ailleurs ne s'y trompent pas et c'est cette variété qu'elles mettent en avant. Dans ses propos Madame Ba. associe la langue arabe à l'adjectif académique :

« E22.T51.Mme Ba. Mais moi, je parle l'arabe mieux, l'arabe académique mais, le français, j'ai fait des efforts pour apprendre le français »

Cet intérêt pour les variétés académiques ou scolaires des langues se retrouve dans les représentations construites par les mères sur la langue du pays d'accueil. Ainsi, la maîtrise de la langue de l'école, pour Madame Si. comme pour ses enfants, représente l'un des éléments clef d'un processus de réussite. J'ai noté dans la première partie de nos échanges que le rapport au français entendu dans son sens générique le plus large, représente un intérêt mesuré, un sujet sur lequel on s'étend peu :

« E23.T57.S. D'accord. Et comment ça se passe le français alors ?

E23.T58.Mme Si. C'est bien

E23.T59.S. C'est bien ?

E23.T60.Mme Si. On aime bien aussi

E23.T61.S. D'accord »

Par contre, la variété de français pratiquée à l'école suscite plus d'intérêt et semble constituer en elle-même une réussite pour les enfants :

« E23.T103.S. (...) Pour vous, qu'est-ce que c'est la réussite pour vos enfants, le plus important pour vos enfants ?

E23.T104.Mme Si. Que mes enfants ils savent bien lire

E23.T105.S. Bien lire

E23.T106.Mme Si. Bien, que ça passe bien dans l'école

E23.T107.S. D'accord, donc, en premier, c'est bien lire, bien parler, bien lire

E23.T108.Mme Si. En français et en arabe, les deux

E23.T109.S. Bien lire en français et en arabe, les deux, d'accord

E23.T110.Mme Si. Je « compris » les deux

E23.T111.S. Le deux, c'est aussi important ou est-ce qu'il y en a un qui est plus important que l'autre ou c'est pareil ?

E23.T112.Mme Si. C'est français XX parce qu'on est en France, il faut »

Un enjeu d'intégration transparaît de manière tout à fait logique en dernier lieu dans ces échanges. Dans le cas présent, il s'agit en quelques mots d'avoir de bonnes notes à l'école, tout comme Madame Ba. l'a déjà évoqué pour ses propres enfants, mais aussi de maîtriser la forme orale et écrite à la fois du français et de l'arabe dits standards et/ou académiques. Ces enjeux ont été soulignés par Fabienne Leconte au sein de certaines familles africaines :

« (...) les familles doivent composer avec l'attachement au patrimoine culturel et langagier d'origine et la volonté d'insertion dans la société française, qui implique, pour les adultes, la maîtrise du français oral. Tension dans laquelle il faut inscrire l'espoir d'un avenir meilleur pour les enfants, qui passe obligatoirement par la maîtrise du français écrit ». (Leconte : 2001 : 78).

Tout comme pour Madame Ba., Madame Si. envisage le maintien des langues familiales dans les répertoires verbaux de ses enfants ainsi que, pour ces derniers, une réussite passant par un parcours scolaire sans heurt. Les langues familiales pour cette mère d'EAM ne sont à nouveau ni niées ni abandonnées. Cependant, la principale langue familiale pratiquée avec les enfants, c'est-à-dire, le berbère, ne présente pas les mêmes enjeux stratégiques que les variétés hautes

que sont le français et l'arabe académiques. Tout comme dans les discours des adolescents, aucun ou très peu de lien direct n'est alors établi entre le maintien des langues familiales et un parcours de scolarisation optimisée. Ces constats laissent donc supposer qu'au-delà un positionnement de principe positif quant à des pratiques plurilingues, les langues familiales ne jouissent en définitive pas des mêmes enjeux de transmission.

11.6. Echanges avec Mme Gul.³⁹ : un parcours de migration actif, un positionnement réfléchi et réflexif

Contrairement aux autres mamans, Madame Gul. se trouve dans une position plus active et jouissant d'un statut social beaucoup plus valorisé. Elle était francophone avant son arrivée en France et s'exprime en langue française avec facilité. Elle a suivi une formation pour devenir enseignante de langue française en Turquie il y a une dizaine d'année : « E20.T36. Mme Gul. (...) Moi aussi j'ai fait FLE en Turquie, mais pendant 10 ans. Bon, j'ai oublié tout, hein, vraiment, j'avais oublié tout (...) ». Enseignante en Turquie, elle occupe ensuite en France un poste de formatrice en ELCO, ce qui constitue aussi son expérience de stage de master professionnel. Son parcours migratoire est donc motivé en premier lieu par des enjeux de professionnalisation et de formation. Madame Gul. a voulu compléter ses connaissances en suivant une formation diplômante en FLE/FLS en France. Son projet a donc une visée précise et aussi une durée définie : elle rentrera en Turquie avec sa famille après un séjour de quatre années en France. Ses déplacements sur le territoire français sont eux aussi construits et font suite à des décisions réfléchies. Ainsi, Madame Gul. m'explique qu'elle s'est installée en Touraine car elle a développé un projet de formation pour sa fille S. âgée de 13 ans. S. était initialement scolarisée à Montargis dans l'établissement où travaillait sa mère : « E20. T42. Mme Gul. Oui, oui. Parce que je travaillais là aussi, c'était mon école de rattachement ». Mais Madame Gul., jugeant les enseignements dispensés à sa fille inadaptes, a alors envisagé de trouver une offre de formation plus adéquate et a construit un nouveau projet de mobilité pour elle et sa famille. Ainsi, l'arrivée de Madame Gul. et de sa famille dans la ville de Tours est le fruit d'un choix mûrement réfléchi :

³⁹ Cf. entretien n°20, annexes pp. 185-195.

« E20.T10 à T29. Mme Gul. A partir de la sixième elle a eu des cours de FLE mais maintenant, c'est fini (...) Heu, S. elle avait 10 ans quand nous sommes venus ici, à Montargis (...) Et après, elle a fait CM1, CM1-CM2 (...) Voilà, il y avait un prof qui s'intéresse avec les nouveaux-arrivants. J'ai été conscience quand j'ai cherché une école et j'ai voulu, comment on dit ? Ça doit être un peu, un passage léger (...) C'est pour ça j'ai choisi une école, un quartier pour populaire (*Rires*) (...) Parce que je pensais que, elle était élève très brillante en Turquie, je pensais toujours le coté de sa psychologie (...) Et c'est pour ça, je me suis dit il faut que trouve une classe ou une école s'il y a des enfants comme elle (...) Elle sera plus à l'aise »

Madame Gul. a effectué des recherches, s'inscrivant donc dans une démarche active de mobilité afin de faciliter au mieux l'intégration de sa fille dans le système éducatif français :

« E20.T48.Mme Gul. La première année oui, ça s'est passé comme ça. Mais elle n'a pas appris beaucoup de choses, c'est sûr. Deuxième année, je me suis dit, si ça continue comme ça !

E20.T49.S. Il faut changer quoi

E20.T50.Mme Gul. Oui, il faut changer. C'est pour ça, nous sommes venus à Tours. C'est pour ça»

Le motif de cette démarche active de mobilité cristallise donc des enjeux langagiers à travers la formation.

11.6.1. Des représentations sur les langues en évolution

Madame Gul. est inscrite en Master 2^{ème} année « Appropriation du français et diversité » à l'université de Tours au moment de notre rencontre. Elle possède donc des compétences en analyse de pratiques d'enseignement mais aussi des connaissances sur le processus d'acquisition/apprentissage des langues. A travers la justification des choix faits pour sa fille en termes de formation scolaire, Madame Gul. témoigne de ces compétences mais aussi d'une évolution certaine de ses représentations sur les processus d'acquisition/apprentissage des langues, notamment chez les jeunes enfants. Ainsi, elle m'explique qu'elle projetait pour sa fille un apprentissage de la langue française plus rapide que dans les faits :

« E20.T66 à T70. Mme Gul. (...) la langue, énorme, il y a beaucoup de mots et bah, ce n'est pas facile. Elle a appris la langue française comme une adulte vous voyez parce que...

E20.T71.S. Non, attends je n'ai pas compris quand tu dis « elle a appris comme une adulte », c'est-à-dire ?

E20.T72.Mme Gul. Parce que je croyais elle va apprendre tout de suite parce qu'elle était une fille

E20.T73.S. Hum

E20.T74.Mme Gul. Petite. Petite fille. C'est...

E20.T75.S. Parce que les enfants apprennent vite, tout ça ?

E20.T76.Mme Gul. Oui, voilà, on disait comme ça mais j'ai aperçu que non. Ce n'est pas vrai »

Madame Gul. remet en cause la facilité supposée des enfants à apprendre des langues nouvelles - partagée par Madame Ba .- et prend en compte le besoin d'un accompagnement, d'un étayage sur les temps péri- et extra-scolaires :

« E20.T60 à 62. Mme Gul. Et vraiment, à partir de 6^{ème}, c'était parfait, il a bien appris mais c'est vrai que deux heures, pendant une semaine, deux heures par semaine, ce n'est pas beaucoup, ce n'est pas suffisant du tout (...) J'ai travaillé avec ma fille tous les soirs, pour toutes les matières, je sais par cœur tous les programmes de collège. Oui, c'est sûr ! (*Rires*)

E20.T63.S. Donc, qu'est-ce que tu penses du rôle des parents ?

E20.T64.Mme Gul. Ah ! C'est vraiment fatigant ! C'était vraiment fatigant ! Aujourd'hui aussi, à l'heure actuelle aussi, de temps en temps, je travaille avec elle »

Elle mentionne aussi par ailleurs l'importance du changement de culture éducative définissant les pratiques d'enseignement, elle souligne la difficulté pour sa fille à comprendre des énoncés, par exemple, jugés trop implicites :

« E20.T44.Mme Gul. Oui. Et il y avait un cours mais je trouve que ce n'était pas adapté, c'était plutôt pour les enfants non scolarisés

E20.T45.S. Hum

E20.T46.Mme Gul. Pendant un an elle a appris que de l'alphabet, elle n'a pas appris beaucoup de choses, vraiment, malheureusement »

« E20.T66.Mme Gul. (...) Vous savez, pour une élève native aussi il faut travailler mais, vous savez, les consignes sont toujours implicites, ce n'est pas clair parce que adapté aux élèves natifs, vous voyez ? »

Dans le passage ci-dessous, Madame Gul. insiste une fois encore sur les contenus de formation inadaptes dispensés à sa fille et s'interroge sur cet échec partiel. Une raison évoquée serait la pauvreté du vocabulaire et les actes de paroles mobilisés. Ils seraient aussi trop peu en lien avec la « réalité », terme que j'interprète ici comme le quotidien immédiat. Madame Gul. adopte un positionnement critique et semble proposer une démarche alternative ou, tout au moins, des procédés d'apprentissage plus porteurs, consistant en une demande de traduction spontanée de termes inconnus. Elle établit par ailleurs un premier lien entre degré de maîtrise des langues familiales et optimisation des apprentissages en langue française :

« E20.T178.Mme Gul. Oui, heu, non, les responsables, je trouve ignorent la réalité. Dans une famille, on parle quoi, on parle de quoi toujours, on utilise toujours le même mot, bah, pour l'enfant comment il peut... ? Améliorer son... ? Par exemple moi, je ne parle pas français comme ma langue maternelle, pas du tout, mais c'est sûr que j'utilise plusieurs mots dans ma langue maternelle. Bah, une famille avec un vocabulaire très limité, par exemple, ils sont venus en France, ils parlent français mais avec, tu vois, limite. Quand ils parlent à la maison la langue française avec les mots limités, bah, ça n'a rien à voir pour une élève. Mais s'ils parlent correctement turc, si l'enfant il comprend tout, il va chercher, c'était quel mot, c'était quoi en langue française, c'était quoi ça ? Il va chercher, tu comprends ?

E20.T179.S. Ouais, ouais, ouais, bien sûr, je comprends. Tu veux dire que pratiquer la langue entre guillemets « d'origine » à la maison, la pratiquer bien, ça va ouvrir la curiosité et donc ça va motiver l'enfant à apprendre heu

E20.T180.Mme Gul. Voilà. Les mots

E20.T181.S. L'équivalent en français

E20.T182.Mme Gul. Ah, c'était quoi ça en français ? S'ils ne savent pas, si la famille parle français mais limité tu vois, tout ce que tu XX, bah c'est des choses actuelles parce que c'est la réalité. (...)

E20.T189.Mme Gul. Ma fille toujours me demande « maman, qu'est-ce que ça veut dire ça en français ? Ce mot que tu utilises. Pourquoi ? Mais je ne sais pas ». Par exemple à l'école, on ne parle pas de tout »

Cette idée d'équivalence et de construction de compétences en parallèle est très présente dans le discours de Madame Gul. L'expérience du processus d'intégration scolaire et linguistique de sa fille a suscité chez elle des réflexions dépassant le caractère ponctuel et précis de ce cadre familial. Sa venue en France semble avoir fait évoluer ses réflexions quant aux langues englobant des considérations dans le cas spécifique de l'insertion scolaire et linguistique de sa

filles mais s'élargissant aussi à la gestion des répertoires pluriels de turcophones résidant en France. A ses expériences avec le système éducatif français en tant que mère d'élève s'ajoutent ses expériences de stagiaire formatrice en ELCO ainsi que des temps de retours réflexifs sur ses expériences au sein de la formation en Master Professionnel 2^{ème} année. Ces évolutions sont assez visibles lorsque Madame Gul. m'entretient de sa conception des statuts et rôles des langues composant les répertoires verbaux des participants aux cours d'ELCO. Dans l'extrait suivant, on voit transparaître son point de vue selon lequel les langues composant le répertoire verbal de tout individu doivent être maîtrisées de façon relativement équivalente :

« E20.T111 à 124.S. Dans le cadre de ton stage, tu donnes des cours d'ELCO, c'est ça ? (...) Et est-ce que tu trouves que c'est, comment dire ? Utile, important pour eux ? De continuer à pratiquer, à apprendre le turc ? Et pourquoi ?

E20.T124 à 129. Mme Gul. Bien sûr, ils apprennent une langue, ils maîtrisent une langue. Une langue est une richesse pour moi (...) Et bah, ce sera parfait pour eux parce qu'il aura deux langues parfaites. C'est très important parce que, vous savez, ils sont d'origine turque mais ils ne parlent pas correctement, vous voyez, ils parlent mais faire une maîtrise dans une langue, c'est une autre chose, parler, c'est une autre chose (...) Voilà, c'est pour ça. Peut-être, c'est sûr, ils seraient bilingues, parfaitement »

Plus loin dans nos échanges, Madame Gul. insiste à nouveau sur cette idée de bilinguisme parfait permettant de développer des compétences optimales dans deux langues de façon simultanée :

« E20.T167.Mme Gul. Il faut voir, il faut chercher est-ce qu'il y a les élèves qui parlent turc, il faut voir qu'est-ce qu'il se passe dans les cours turc et qu'est-ce qu'il se passe à l'école. Vous allez voir que c'est parallèle toujours, c'est toujours pareil. « Réussir » dans les deux langues, c'est toujours pareil

E20.T168.S. Hum

E20.T169.Mme Gul. Si un élève brillant, c'est-à-dire il va parler bien turc aussi

E20.T170.S. Hum

E20.T171.Mme Gul. C'est toujours parallèle

E20.T172.S. Parallèle, ouais

E20.T173.Mme Gul. Oui, « réussir » c'est parallèle

E20.T174.S. Ça se fait en même temps

E20.T175.Mme Gul. Oui, voilà, voilà »

Mon interlocutrice semble donc supposer qu'une interdépendance entre les langues en présence impliquerait que le degré de maîtrise des composants des répertoires verbaux soit identique, autrement dit, que les répertoires plurilingues soient la somme d'équilinguismes parfaits. C'est en ce sens qu'elle parle de bilinguisme parfait et se fait ainsi l'écho du « stéréotype du bilingue » tel que Nathalie Auger le décrit :

« le stéréotype du bilingue est le suivant. Il est :

- associé à une connaissance équilibrée des deux langues, tant à l'oral qu'à l'écrit,
- assimilé à un locuteur natif,
- sans interférence entre les deux langues. » (Auger : 2010a : 30).

La pratique simultanée et égale de plusieurs langues implique de fait un enjeu de taille et attribue pour Madame Gul. un intérêt indéniable aux langues comme le démontre l'extrait suivant dans lequel je questionne le caractère parfait du bilinguisme :

« E20.T129.S. (*Rires*) Parfaitement bilingue, ça existe ça ?

E20.T130.Mme Gul. Oui. Bah, quand même, pour eux la langue turque, ce n'est pas une langue étrangère, c'est, je ne sais pas qu'est-ce que c'est vraiment

E20.T131.S. Ouais, elle est là, la langue turque

E20.T132 à 134. Mme Gul. Oui, une richesse, c'est sûr. Et en plus, pour axer dans la vie professionnelle, c'est un avantage pour eux (...) Et ils peuvent trouver un travail international, vous voyez, c'est très important »

Si Madame Gul. ne semble pas en mesure de pouvoir justifier avec précision l'enjeu que représente cette perfection potentielle du bilinguisme langue turque/langue française, elle insiste sur sa grande valorisation possible et la richesse que constitue ces pratiques plurielles. La diversité linguistique et culturelle peut donc occuper, selon ses dires, des rôles prépondérants.

11.6.2. Des enjeux de pratiques plurielles assumés

Si les langues peuvent être considérées comme atouts professionnels pour l'obtention d'un emploi ou l'exercice d'une profession comme cela est fréquemment évoqué par nombre de professionnels, d'EAM et de mères d'EAM, Madame Gul., quant à elle, envisage les liens entre réussite et langues différemment :

« E20.T148.S. Non, mais parce que tu m'as dit « ça n'a aucun rapport réussite et langue » donc...

E20.T149.Mme Gul. Oui, parce que jusqu'à aujourd'hui, j'ai rencontré à peu près, je ne sais pas, peut-être quatre cents, cinq cents élèves

E20.T150.S. Oui, dans les cours d'ELCO

E20.T151.Mme Gul. Mais s'il réussit, il a bien réussi à l'école français, il parle aussi correctement turc. C'est intéressant, s'il n'a pas « réussite », pas vraiment « réussite » à l'école, il ne parle pas correctement aussi turc. C'est très important ça. Oui, parce que vraiment ça n'a rien à voir savoir une autre langue et bien, ça n'empêche pas apprendre de maîtriser des autres choses. En plus, c'est toujours positif je trouve. Ils ont, eh bien, comment je peux expliquer ? Vraiment, je trouve que ça n'empêche pas en plus, ça aide »

Réussite et langue semblent n'entretenir que peu de liens si on interprète au tout premier degré les dires de mon interlocutrice. Je suppose pour ma part que la représentation couramment véhiculée des langues familiales comme freins potentiel d'apprentissage a été bien intégrée par Madame Gul. et qu'elle cherche à travers ses propos à justifier le bien fondé du maintien de pratiques plurielles :

« E20.T152.S. Donc, tu penses que pour faire réussir un élève... ?

E20.T153.Mme Gul. Oui

E20.T154.S. Un enfant, même s'il parle une autre langue, ce n'est pas une gêne et même au contraire, parler une autre langue ça peut même aider à réussir plus facilement

E20.T155.Mme Gul. Bien sûr, bien sûr. Bah, ce n'est pas tout à fait aider mais ça n'a rien à voir, ça n'empêche pas. Parce que ma fille, elle est « nouv », maintenant elle a une moyenne 14, ses profs ils sont très contents d'elle et en plus je crois qu'elle va être mieux l'année prochaine. Parce que maintenant ça va, elle parle correctement et en plus elle parle turc aussi correctement mais,

turc n'empêche pas elle apprend. Je ne sais pas, je ne trouve pas la logique là-dedans »

Dans cet extrait, les langues familiales ne prennent pas part concrètement à un processus de réussite pourtant, Madame Gul. ressent le besoin de souligner qu'elle ne trouve aucune logique à ne pas maintenir des pratiques plurielles qui, même si « elles n'aident pas », ne gênent pas l'apprentissage. Ce point de vue est affirmé à nouveau lorsque j'introduis dans notre échange des stéréotypes quelque peu provocateurs pour susciter sa réaction :

« E20.T156.S. (...) Et tu sais, ça existe dans d'autres familles des parents qui vont dire à leurs enfants de parler tout le temps français. Et puis, par exemple, s'ils sont turcophones aussi ils peuvent dire « bon, voilà, on insiste absolument que sur le français parce que le turc, on peut mélanger ou ça peut être une gêne ». Il y a vraiment des gens qui pensent comme ça

E20.T157 à 163. Mme Gul. Oui, mais ce n'est pas mélanger. Bah, c'est mélanger, si vous avez des manques de vocabulaire. Par exemple, mes élèves, quand il construit une phrase, il prend quelques mots français parce qu'ils ne savent pas, il ne connaît pas un mot turc, voilà. Mais ils ont conscience que ce n'est pas un mot turc, vous voyez ? (...) Ce n'est pas mélangé, c'est complètement...tu vois, c'est...(...) Ils savent bien que ce n'est pas le même mot turc. Mais pour le français, je pense qu'il ne construit pas avec les mots turcs une phrase en français, je ne crois pas. Mais pour la langue turque, ça se passe comme ça, il prend quelques mots mais ce n'est pas un mélange, ce n'est pas une confusion (...) Ils ont une conscience, ils savent bien que ce n'est pas ça. Mais, il faut faire une recherche sur les élèves ELCO et au niveau de réussite, voyez, pour voir ce qu'il se passe»

Si les langues familiales ne favorisent pas la réussite, elles ne la freinent aucunement et il paraît important pour Madame Gul. de le justifier comme si elle avait en quelque sorte quelque chose à prouver. Rappelons que Madame Gul. projette un retour en Turquie, l'enjeu de maintien de la langue turque est donc assez évident : elle sert de forts enjeux d'inter-compréhension avec les pairs. Les pratiques plurilingues sont aussi le quotidien des échanges familiaux en France et le seront en Turquie de façon sûrement exclusive :

« E20.T84.S. Donc, j'étais en train de te poser une question, ta petite fille donc, elle parle des langues à l'école et tout, elle a suivi des cours de FLE, mais qu'est-ce qu'elle parle, en fait, comme langues ? Elle parle turc ?

E20.T85 à 91. Mme Gul. Turc, bien sûr (...)Parce qu'on a essayé parler à la maison français mais tu vois, on a fait beaucoup des efforts mais c'est, de temps en temps, c'est difficile (...)On parle turc à la maison parce que mon mari aussi il parle turc, il parle pas « correc » bien, correctement le français. Bon, à la maison, on parle turc mais on essaie quand même parler en français

E20.T92.S. Pourquoi ?

E20.T93.Mme Gul. Parce que je veux que eh bien, pour avoir un réflexe

E20.T94.S. Mais le fait de conserver quand même le turc à la maison, pourquoi tu... ?

E20.T95.Mme Gul. Ben, déjà, elle parle très bien turc. Mais quand même, elle a fait jusqu'à la quatrième année de la primaire à Turquie, elle parle bien. Pour l'instant, elle fait ses études en France, c'est pour ça mais c'est vrai qu'on va rentrer en Turquie après, après 2009. Et après, voilà »

J'ai par la suite interrogé Madame Gul. sur les pratiques en langue familiale turque non plus au sein de sa propre famille mais au sein des participants aux cours d'ELCO qu'elle anime. Il ressort que s'exprimer en langue turque peut-être un choix conscient mais aussi un comportement presque induit par des situations où l'inter-compréhension prime et où la mobilisation d'une langue commune est nécessaire, à ce titre, les pratiques en langues familiales sont valorisables :

« E20.T135.S. (...) Avec qui ils parlent turc en général ?

(...)

E20.T138.Mme Gul. Heu, ça dépend des familles. Dans quelques familles on parle turc, dans quelques familles on ne parle pas

(...)

E20.T141.S. Et comment ça se fait que dans certaines familles on parle turc et d'autres on ne parle pas turc ? Par exemple, peut-être dans tes amis, peut-être que tu connais des personnes qui ont fait un choix différent ? Parce que toi, avec ton mari, vous avez le choix de parler turc

E20.T142.Mme Gul. Ouais, hum, hum. Mais c'est une langue, bah, parler une langue à la maison surtout, ce n'est pas un choix toujours. De temps en temps, c'est obligation, vous voyez ? (*Rires*) Ce n'est pas... je pense comme ça. Parce que les mères, elles ne savent pas parler français, comment elles peuvent parler ? Bah, en plus, voilà, c'est comme ça. Vraiment, je ne sais pas exactement ce qui se passe dans la famille mais je pense, ça vient naturellement, automatiquement, vous voyez ? Si vous êtes à l'aise dans une langue, vous pouvez parler mais si vous n'êtes pas à l'aise, bah... En plus, ce n'est pas facile être à l'aise dans une langue, dans une autre langue »

Les termes naturellement et automatiquement ne sont pas sans rappeler le désir d'acquisition de réflexe en langue française (« E20.T93.Mme Gul. Parce que je veux que eh bien, pour

avoir un réflexe ») pour Madame Gul. et sa famille. Il semble que pour Madame Gul., la connaissance de plusieurs langues se devrait d'être naturelle et automatique pour tous dans l'optique d'un élargissement culturel et d'un partage de richesse mutuel. On retrouve dans son discours des illustrations fréquentes de ces enjeux de développement personnel, d'assouplissement culturel et d'ouverture à l'Autre tels qu'ils sont entendus par Jean-Marie Klinkenberg :

« On peut d'abord voir dans l'apprentissage d'une langue un important facteur de développement personnel. Les gains escomptés étant l'assouplissement intellectuel, l'enrichissement culturel, l'ouverture à l'Autre, le sens du relatif et donc l'apprentissage de la tolérance... Une telle motivation a un caractère universel : elle est indépendante de la langue maternelle ou d'usage, et indépendante de la langue apprise (...) En second lieu, la connaissance de langues est aujourd'hui une des conditions essentielles de promotion économique et sociale. » (Klinkenberg : 2001 rééd. 2003 : 159).

Les enjeux plus globaux d'intégration au système scolaire et, à plus long terme, au marché de l'emploi restent présents mais passent au second plan pour Madame Gul. :

« E20.T106.S. C'est intéressant parce qu'en général, quand je pose cette question, les gens me disent que c'est important d'apprendre plusieurs langues parce que ça peut aider dans les études, ça peut aider pour trouver un travail, tu vois ?

E20.T107.Mme Gul. Oui, ce n'est pas notre but exactement, c'est la richesse

E20.T108.S. C'est plus dans la personnalité, tout ça

E20.T109.Mme Gul. Oui, oui, oui bien sûr. Mais maintenant, je suis très contente, c'était très difficile, vraiment difficile, les mots ils ne sont pas suffisants pour expliquer comment il était vraiment. Mais maintenant je suis très contente parce que ma fille, j'ai aperçu que ma fille peut intégrer tout de suite, c'était très important pour moi, pour la vie aussi c'est très important. Et avoir un diplôme ou autre chose, eh bien, c'est une autre chose mais intégration des autres cultures, c'est très important »

Lorsqu'une articulation a été possible entre enjeux plurilingues et processus de réussite, c'est, contrairement aux discours des autres mères d'EAM, des enjeux de richesse personnelle et culturelle qui l'emportent :

« E20.T105.Mme Gul. Parce que après peut-être elle voudrait aller quelque part pour faire son étude universitaire ou bien pour... Voilà, c'est très important de parler, même connaître des autres cultures »

Ainsi, Madame Gul. associe le processus de réussite de sa fille à celui d'intégration mais toujours dans une optique d'ouverture culturelle et d'enrichissement intellectuel. Les visées idéalisées pour le futur de son enfant prennent en compte des connaissances plurielles mais de façon beaucoup moins concrète que dans les discours des autres mères d'EAM :

« E20.T100.S. (...) Dans sa vie, dans son futur, pour toi, d'après toi, qu'est-ce qui serait sa réussite quoi ?

E20.T101.Mme Gul. Ah, bonne question ! Bonne question ! Ah, ben, pour moi, parler une autre langue, c'était une grande richesse, maintenant aussi je pense la même chose. C'était une raison pour venir en France, une raison principale en plus. Parce que je voulais que ma fille parle correctement une autre langue. Quand elle était petite, elle pouvait apprendre tout de suite, voilà, c'était mon projet !

E20.T102.S. Pourquoi justement, tu pensais « c'est bien pour ma fille de parler plusieurs langues », pourquoi c'est bien ?

E20.T103.Mme Gul. Pourquoi c'est bien ? Parce que c'est bien. Je trouve que c'est bien, apprendre une autre langue, une autre culture, c'est très important dans la vie pour moi pour, comment on dit ?... Bah c'est très important pour une personnalité, pour intégration, intégré, pour être un citoyen du monde

E20.T104.S. Ouais, être ouverte, tout ça »

En essayant de synthétiser quelque peu les enjeux que peuvent représenter les pratiques plurielles pour Madame Gul., je n'ai pu que remarquer leur caractère beaucoup moins concret et plus intellectualisé que dans les autres situations familiales décrites. Cela m'amène à considérer une fois de plus le parcours de formation en cours dans lequel s'inscrit Madame Gul. qui, de façon réflexive, est amenée à problématiser dans le cadre de sa formation les enjeux du plurilinguisme. Cette activité réflexive lui permet sûrement de ne pas se cantonner aux associations stéréotypées entre notamment, acquisition de la langue du pays d'accueil et intégration réussie mais aussi, entre pratiques de langues autres et freins à l'intégration. A travers ses dires, Madame Gul. manifeste une volonté de les dépasser. Cette volonté de dépassement est probablement moins évidente pour des mères n'ayant pas ou très peu de connaissances sur la compétence plurilingue et ses enjeux. En outre, l'optique du retour ne présente pas les mêmes impératifs en termes d'intégration sociale sur le territoire français. L'enjeu de maintien de la langue familiale en est de fait justifié et le rapport à la langue française ne comporte pas les mêmes impératifs sous-jacents en tout cas, à long terme.

11.7. Deux conceptions de la réussite, de multiples rapports à la diversité

Il est ressorti de mes interprétations⁴⁰ que les pratiques plurilingues familiales sont explicitées spontanément et majoritairement assumées dans les discours des mères, ce qui diffère nettement des stratégies de mise en transparence observées chez certains jeunes et professionnels. De l'expression de ces points de vue quant aux statuts des langues et à leurs rôles découlent deux constats majeurs : l'existence de deux conceptions distinctes du processus de réussite et, la présence d'enjeux communs forts d'intégration sociale par l'intégration linguistique en langue du pays d'accueil.

Comme dans les discours des jeunes et de la majorité des professionnels, s'intégrer à la société d'accueil équivaut aux souhaits émis par les mères d'« être bien » ou encore d'être « adaptés » (notamment pour Madame Ba. et Madame Si. de façon explicite). Les souhaits verbalisés par Madame Mu. ou Madame Gul. relèvent plus de l'acquisition de réflexe(s) et/ou d'automatisme(s) en langue française dans une même visée d'intégration rapide dans la société du pays d'accueil. Mon premier constat est donc la mise en avant d'un point de convergence autour de l'enjeu majeur que représente le degré de maîtrise du français langue de l'école comme facteur important pour l'inscription de leur(s) enfant(s) dans un processus d'intégration scolaire et sociale. En d'autres termes, la réussite des enfants passe par une intégration linguistique et sociale qui implique un certain degré de familiarité et de confort linguistique en contexte scolaire. Cette priorité, tout à fait attendue, de valoriser avant tout la langue de l'école dans la construction de répertoires verbaux pluriels chez les EAM, se retrouve donc à tout niveau : dans les discours et textes de cadrage officiels, dans les discours des professionnels et dans ceux des familles, à l'échelle des jeunes et de leurs mères.

Si les mères sont unanimes sur le rôle à accorder à la variété haute du français langue de l'école dans l'accession à un parcours de réussite scolaire et social pour leur(s) enfant(s), leurs conceptions de cette dernière divergent pourtant et prennent la forme de deux tendances à la fois complémentaires et distinctes :

⁴⁰Je me base sur des échanges enregistrés lors d'entretiens mais aussi sur de nombreux échanges plus informels lors de nos rencontres dans les écoles de leur(s) enfant(s).

- réussir consisterait en un processus d'intégration optimale où l'enjeu majeur serait d'entretenir avec la langue de l'école un sentiment de familiarité et d'aisance en tant que locuteur légitime ;

- réussir signifierait développer un rapport de familiarité et d'aisance tel avec la langue de l'école qu'elle puisse être mobilisée, aux côtés des langues familiales, pour accéder à une mobilité sociale, au moins identique, sinon plus valorisée que celle des parents.

Dans les deux cas, le degré de familiarité et de légitimité à s'exprimer dans la langue du système scolaire est forte mais les aspirations familiales diffèrent : pour certaines mères la réussite de leur(s) enfants relève de l'accession à des emplois fortement valorisés mais aussi d'une intégration sociale optimale alors que, pour d'autres, c'est la maîtrise même du français langue de l'école qui constituerait une première réussite en soi. Les choix en termes de perception et de gestion des langues dans les situations familiales analysées comportent donc des points de convergence mais aussi de divergence. L'établissement de liens plus ou moins étroits entre langues en présence et réussite découlerait de l'articulation d'un certain nombre de paramètres que je juge prégnants :

- l'existence, ou non, d'un projet de retour à long ou à court terme (sous la forme d'un retour définitif ou de séjours de vacances) dans le pays d'origine ;
- la durée du temps de résidence en France depuis l'installation des familles ;
- le degré de réflexion sur des phénomènes d'ordre sociolinguistique (facteur ne s'appliquant qu'à la situation particulière de Madame Gul.)
- le parcours de formation et le degré de littératie en langues de l'école (en France et dans le pays d'origine) ;
- le degré d'autonomie et de confiance linguistique ;
- le statut plus ou moins familier de la langue française au sein des répertoires verbaux.

Ce sont les différentes combinaisons des facteurs présentés ci-dessus qui, selon moi, participent très majoritairement à la construction des positionnements de chaque mère. Cependant, je n'envisage ces paramètres qu'à travers un faisceau d'éléments complémentaires à articuler et je n'entreprends donc aucunement de dresser une liste de déterminants sociaux

isolés. Il serait, par exemple, très aisé d'affirmer que les mères ayant suivi un cursus de formation universitaire ou secondaire sont plus à même d'envisager des projections abstraites quant à la vie future de leurs enfants et d'établir des liens complexes entre langues et réussite. Or, il n'en est rien. Madame Ba. par exemple ne possédant pas de bagage de formation dite supérieure, envisage pour ses enfants des parcours de réussite très valorisés. Quant à Madame Mu., si elle ne semble pas pouvoir imaginer de vie future idéalisée pour ses enfants au moment de notre rencontre, ce n'est pas au regard de son niveau de connaissances théoriques, de formation ou d'activités intellectuelles que j'interprète ce fait mais plutôt en gardant à l'esprit un manque possible d'intérêt temporaire pour cette question au regard des préoccupations immédiates qui sont celles de sa famille en plein processus d'installation en France. Je ne considère donc pas ces paramètres de façon isolée et séparée mais comme constituant des traits saillants aux influences variées et variables au sein de dynamiques souvent évolutives, afin d'éviter des conclusions hâtives ou un raisonnement déterministe. Ainsi, les trois derniers paramètres présentés précédemment ne me semblent pouvoir être envisagés qu'en synergie dans le sens où ils m'apparaissent contribuer conjointement à constituer les rapports plus ou moins familiers que les mères entretiennent avec les langues composant leurs répertoires verbaux pluriels. Or, c'est, selon moi, en grande partie du degré de familiarité, à la fois des EAM mais aussi de leurs mères, avec les langues en présence, que dépendent des enjeux de maintien et de transmission des langues familiales au sein de projets de réussite plus ou moins valorisés et diversifiés.

11.7.1. Réussite et degré de familiarité avec la langue française et le français langue de l'école : des parallèles entre mères et enfants

Les discours des mères dans leur ensemble se sont recoupés autour des moyens à mobiliser pour optimiser la réussite de leur(s) enfant(s) : l'importance d'une scolarisation sans heurt mais aussi celle d'être « adapté », à l'aise dans la société d'accueil au quotidien. Un point commun se retrouve donc dans leurs dires : l'enjeu de scolarisation et de maîtrise de la variété du français langue de l'école ainsi que l'établissement de liens entre degré de maîtrise de cette variété et ce que je nommerai la familiarité linguistique. La familiarité linguistique englobe pour moi des sentiments conjoints d'aisance, de confiance et de légitimité en tant que

locuteur/trice d'une ou de plusieurs langues qui me semblent influencer sur la construction de positionnements quant à l'articulation entre, d'une part, des possibles rôles et statuts des langues en contact et, d'autre part, une inscription potentielle dans un parcours de réussite et d'intégration sociale. Je privilégie l'expression de sentiment de familiarité plutôt que celle de sécurité/insécurité linguistique (désormais IL) car cette dernière ne me paraît pas pouvoir rendre pleinement compte des positionnements construits par certaines de mes interlocutrices quant à leurs statut de locutrices plurilingues.

En effet, l'IL est avant tout entendue en terme d'écarts des pratiques langagières de locuteurs face à une norme, ces écarts justifiant une certaine stratification sociale selon le degré de maîtrise plus ou moins important de variétés linguistiques valorisées socialement. On retrouve ainsi, dans des ouvrages de référence et/ou de vulgarisation en sociolinguistique, des articulations récurrentes entre d'une part, l'IL et la notion de norme :

« On parle de sécurité linguistique lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent leur norme comme la norme. A l'inverse, il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas. » (Calvet : 1993 : 50).

et, d'autre part, entre l'IL et la stratification sociale lorsqu'elle est décrite comme :

« la manifestation d'une quête de légitimité linguistique, vécue par un groupe social dominé, qui a une perception aiguë tout à la fois des formes linguistiques qui attestent sa minorisation et des formes linguistiques à acquérir pour progresser dans la hiérarchie sociale. » (Francard In : Moreau : 1997 : 171-172).

Ces perspectives ne me semblent que peu opératoires dans le contexte précis de mes analyses. En effet, mes interlocutrices envisagent leurs rapports à leurs répertoires pluriels en termes de sentiment identitaire plutôt qu'à travers leurs possibles écarts à la norme. La peur d'une possible sectorisation sociale par la langue n'apparaît que peu dans leurs dires ; si elles ont conscience de cette association entre langue et strate sociale, elle ne semble pas constituer leur préoccupation principale. Ce qui importe le plus pour ces mères d'EAM, ce n'est pas tant leurs écarts à la norme que la possible intériorisation d'un statut de locutrice illégitime dans les langues en présence. Je rejoins donc la proposition de Aude Bretegnier d'envisager l'IL comme :

« le sentiment de (risquer de) ne pas être (perçu comme) originaire et/ou membre légitime de la communauté linguistique au sein de laquelle sont élaborées, véhiculées, et partagées, les normes requises dans la situation dans laquelle se trouve le locuteur, et par rapport auxquelles, dans cette situation, sont évalués les usages » (Bretegnier : 2002 : 127-128).

Mes interlocutrices déclarent des choix de pratiques langagières familiales plus ou moins diversifiées et assumées, elles décrivent leurs répertoires plurilingues avec plus ou moins d'aisance et de confiance selon une volonté de véhiculer une image de locutrice légitime ou, au contraire illégitime, selon la situation précise dans laquelle se construisent nos échanges. Si elles envisagent que certains usages éloignés de la norme puissent les délégitimer parfois, elles ont cependant aussi pleinement conscience que ce processus est propre à une communauté linguistique et un contexte précis et n'est donc pas systématique. En d'autres termes, dans certaines situation d'échange, elles assument pleinement certains écarts à la norme sans pâtir d'un sentiment d'IL tant que l'identité qu'elle renvoie leur paraît légitime. De ce fait, Madame Ba. a tout à fait conscience des limites de son degré de maîtrise de la langue du pays d'accueil ce qui ne l'empêche pas par ailleurs de se considérer comme une locutrice légitime et tout à fait à l'aise dans nos conversations malgré certains écarts (« E22.T65.Mme Ba. Oui, oui, oui, oui. C'est des mots, c'est difficile pour moi. Maintenant, je connais presque tout »).

J'ai constaté que Madame Ba. et Madame Gul. qui, toutes deux, ont su montrer des aspirations personnelles marquées, projetaient pour leur(s) enfant(s) des futurs idéalisés ambitieux et diversifiés. Madame Ba. et Madame Gul. me semblent inscrites dans des projets de vie orientés vers l'acquisition d'une certaine autonomie à atteindre grâce à des choix individuels actifs qui peuvent prendre la forme d'une formation universitaire ou d'une formation en auto-école par exemple. Par opposition, Madame Si. et Madame Mu. n'expriment aucun projet personnel ni projet précis de réussite pour elles-mêmes et leurs enfants. A ce sujet, elles n'ont de prétentions que très mesurées, voire absentes pour Madame Mu. car encore non envisagées. Madame Si. et Madame Mu. semblent nourrir moins d'espoir en l'avenir de leurs enfants. En tout cas, cela n'apparaît pas comme une priorité au moment de nos échanges. Par contre, Madame Ba. et Madame Gul. ayant elles-mêmes largement évolué à divers points de vue depuis leur installation en France, envisagent des aspirations plus hautes pour leurs enfants alors que Madame Si. et Madame Mu. semblent de leur côté calquer sur ces derniers leurs propres expériences relatives de réussite. On peut même parler ici de non

réussite, dans le sens où leurs statuts sociaux ne sont que peu valorisés au sein de la société française.

De par les références récurrentes à leurs lacunes et/ou sentiment d'inconfort à s'exprimer en français, Madame Mu. et Madame Si. témoignent d'un fort manque de confiance en leur statut de locutrices légitimes. Madame Ba. et Madame Gul., quant à elles, se sentent tout à fait à l'aise et légitimes à s'exprimer dans cette langue malgré leur conscience de la présence de certains écarts dans leurs discours face à la variété représentant la norme. Ainsi, Madame Ba. décrit son rapport à la langue française comme relativement facile et familier. L'enjeu d'apprentissage de cette langue se révèle faire partie intégrante d'un processus de réussite de façon tout aussi impérative que pour Madame Si. Cependant pour Madame Ba., comme pour Madame Gul., les rapports à la langue française et ses liens avec la notion de réussite contrastent avec les discours de Madame Si. et de Madame Mu. Pour Madame Ba. et Madame Gul., la langue n'est pas une fin, ou plutôt pas seulement une fin en soi, mais elle constitue à la fois une fin et des moyens pour leur(s) enfant(s) de s'inscrire dans un processus de réussite au moins équivalent aux leurs et si possible, supérieur. Ce n'est pas le cas pour Madame Si. et Madame Mu., pour qui la maîtrise même de la langue française constituerait en soi une première réussite.

Au vu de ces premiers constats, il me semble possible d'établir certains parallèles entre les discours des mères et les projections futures pour leurs enfants. Il existerait, selon moi, un lien entre d'une part, le fait que Madame Si. et Madame Mu. entretiennent des rapports d'inconfort à la langue française et, d'autre part, le caractère peu ambitieux de leurs aspirations pour leurs enfants se limitant à l'obtention de bonnes notes et un bon comportement à l'école. Le lien me paraît tout aussi clair entre le fait que Madame Ba. se considère « bien », « fière » de son statut social et entretienne un rapport de confort et de légitimité à la langue française et, le fait qu'elle envisage pour ses enfants de « réussir dans toutes les langues » à l'école, dans leurs futurs métiers ou plus largement, en tant qu'adulte responsable. En outre, selon moi, le statut de locutrice légitime en français développé par Madame Ba. et Madame Gul. résulte de leur conscience que leurs écarts face à la norme ne poseraient pas de problème majeur à la fois au niveau de la communication mais aussi, plus largement, au niveau de leur projet d'intégration personnelle et de celui de leur famille. Pour mes autres interlocutrices, ces écarts les troublent tant qu'elles font parfois appel à des tiers traducteurs. Ainsi, il apparaît que pour ces quatre mères d'EAM, plus leur degré de familiarité

avec la langue française et le français langue de l'école serait grand, plus un sentiment de légitimité et de confiance en leur réussite individuelle et celles de leurs enfants augmenterait en conséquence. De ce degré plus ou moins grand de familiarité semble donc dépendre, au moins partiellement, les articulations entre langues et réussite pour elles-mêmes et pour leurs enfants.

Il est à noter que les aspirations et projets futurs envisagés par les mères d'EAM pour leurs enfants sont, en général, plus valorisés et plus diversifiés que ceux envisagés par les professionnels. Je postule que cette différence de positionnement puisse s'interpréter au regard de ces sentiments de familiarité, de légitimité et de confiance. Si les professionnels associent majoritairement la diversité dans son ensemble, et les pratiques plurilingues plus exactement, à de potentiels freins ou risques à l'inscription des jeunes dans des processus de réussite, les mères au contraire semblent développer une certaine forme de confiance quant à la légitimité des statuts de locuteurs plurilingues de leurs enfants et quant à leurs chances certaines de réussite sociale et scolaire.

Ces interprétations me permettent donc d'établir des parallèles entre d'un côté, les statuts plus ou moins légitimes des mères en tant que locutrices du français et des langues composant leurs répertoires verbaux pluriels mais aussi en tant qu'aspirantes à des projets de réussite personnelle et, d'un autre côté, la projection de ces mêmes statuts plus ou moins valorisés sur leurs propres enfants. Ainsi, il me semble que plus mes interlocuteurs, mères et enfants, se sentiraient légitimes dans leur statut de locuteurs/trices plurilingues, plus ils envisageraient de valoriser les langues composant leurs répertoires verbaux pluriels dans des parcours de réussite valorisés. Au contraire, les locuteurs/trices peu confiants/tes en leurs compétences et aptitudes dans leurs langues n'envisageraient que peu la mobilisation et valorisation de ces dernières et, de manière générale, ne se projetteraient que frileusement dans des projets de réussite valorisés.

Je pense donc pouvoir conclure que, pour ces mères, ce ne serait pas tant le degré de maîtrise du français langue de l'école qui semble constituer le paramètre le plus déterminant dans la potentielle inscription, ou non, de leur(s) enfant(s) dans un processus de réussite mais qu'il s'agirait plutôt de développer un degré de familiarité et de confiance suffisant pour se sentir à l'aise dans des pratiques langagières en français et plus spécifiquement, en français langue de l'école dans le contexte scolaire et dans les multiples activités composant leur quotidien. En ce sens, ce ne sont donc pas les langues elles-mêmes qui pourraient constituer un frein ou un moteur à l'inscription dans un parcours de réussite mais ce que l'on en ferait - ou pourrait en

faire. Je postule donc que des rapports confiants des mères à leur propre diversité et à la diversité au sein de leurs pratiques familiales découlerait une confiance accrue, un point de vue plus ouvert et positif sur les rôles que toutes les langues en présence pourraient jouer dans les projets de réussite de leur famille.

Contrecarrant la thèse des carences socio-culturelles fréquemment imputée aux familles migrantes, j'adopte donc le point de vue selon lequel le niveau de compétence en langue française de certaines mères - ou plus exactement leur prétendu manque de compétences en langue française - ne serait pas en soi un frein insurmontable à une projection de leurs enfants dans un processus de réussite, mais que c'est bien leur degré de familiarité avec la langue française qui influencerait sur les rapports établis entre langues et réussite.

Cette thèse du handicap/du manque/du déficit etc. à laquelle a souvent recours le champ socio-éducatif s'appuie sur le principe de reproduction de capitaux et/ou de transmissions à l'identique. Or il apparaît tout à fait indispensable de remettre en cause le caractère figé et déterminé de ces articulations établies par les professionnels entre transmissions familiales et déterminisme social car si des parallèles existent entre aspirations des mères et des jeunes, bien souvent, les projets envisagés pour les générations futures constituent de véritables évolutions.

Des transmissions familiales mutuelles et évolutives

Comme je l'ai déjà exposé précédemment, la transmission peut être entendue comme une reproduction à l'identique, figée et prédictible ou alors comme un processus dynamique et évolutif. Elle peut donc renvoyer à un mouvement descendant, unilatéral des générations précédentes vers les nouvelles générations sans incidence sur l'héritage en lui-même. On assimile alors transmission à reproduction comme cela semble être le cas pour de nombreux professionnels. A l'opposé, on peut au contraire envisager la transmission comme un mouvement mutuel, les héritiers pouvant ainsi modifier l'héritage lors de leur appropriation de ce dernier. Selon Alexandra Filhon « les transmissions familiales sont diverses, perceptibles ou non, souhaitées ou pas. Elles peuvent être culturelles, sociales, matérielles, symboliques » (Filhon : 2009 : 17). L'auteur synthétise par ailleurs :

« La transmission culturelle est donc un processus qui reste partiellement imprévisible et soumis d'une génération à l'autre à des déperditions, des réinterprétations et des recompositions. ». (Filion : 2009 : 89).

De ce fait, la prise en compte des modalités d'appropriation de l'héritage est importante : le capital est transmis, ou non, car l'héritier peut décider d'accepter ou de refuser cet héritage et le cas échéant, de le modifier. L'incidence potentielle qu'un héritier peut avoir sur son capital revêt d'ailleurs un caractère particulièrement visible dans le cas de la transmission linguistique. En effet, les locuteurs héritiers peuvent transformer ou même mettre un terme aux pratiques langagières transmises et ce, pour eux-mêmes mais aussi pour les générations à venir. Très souvent, la transmission ne relève donc pas d'un simple processus de reproduction à l'identique mais plutôt de négociations, de modifications, d'une appropriation située qui peut être partielle ou intégrale, identique ou novatrice etc. Dans le langage courant, d'ailleurs, le terme transmission est bien souvent entendu comme un héritage qui prendrait la forme d'un don, d'un legs, bref, d'un apport qui enrichit la personne qui en hérite. Je postule alors que le mouvement puisse être double, que l'enrichissement concerne à la fois l'héritier mais aussi l'héritage. C'est cette conception de la transmission qui, selon moi, s'illustre au sein des familles. J'ai souligné les liens étroits effectués par les mères entre la réussite scolaire et sociale qu'elles projettent pour leurs enfants selon les leurs propres. J'ai mis en avant que certaines mères jugeant leur parcours d'intégration réussi et leur statut social valorisé développent des aspirations plus ambitieuses pour leurs enfants alors qu'à l'inverse, des mères inquiètes du faible degré de maîtrise de la langue du pays d'accueil par leurs enfants se ressentent elles-mêmes en difficulté. Les échanges sont donc bel et bien mutuels et les transmissions considérées comme à la fois évolutives et à double sens. Autrement dit, il ne semble pas exister dans les discours des familles le même sentiment de déterminisme inhérent aux discours des professionnels du champ socio-éducatif. Si les transmissions familiales sont plus ou moins valorisées, cela semble donc découler non pas d'un rapport causaliste mais de choix réfléchis.

11.7.2. Des enjeux de maintien et de transmission ambigus

Si les mères font preuve d'une grande ouverture à la diversité et si elles développent des projets de réussite diversifiés et ambitieux pour elles-mêmes et leurs enfants, leurs positionnements quant aux rôles et statuts qui peuvent être accordés aux langues en présence restent ambigus.

Malgré des discours exprimant une volonté de maintenir des pratiques en langues familiales, le constat que l'on parlerait ces langues à la maison car on ne maîtriserait pas encore suffisamment la langue française est très souvent présent dans les discours des mères. On retrouve donc chez les mères d'EAM, comme chez les jeunes et les professionnels, une même tension entre discours et pratiques : si les pratiques en langues familiales sont majoritairement assumées et valorisées dans nos échanges à travers les rôles qu'elles pourraient jouer dans des processus de réussite, elles restent cependant plus fréquemment concédées que valorisées et très peu pratiquées de manière effective car marginalisées aux situations d'échanges familiaux. Cela me semble pouvoir en partie résulter de l'assimilation par mes interlocutrices, comme par leurs enfants, de représentations véhiculées par le corps enseignant qui associent, plus ou moins explicitement, les pratiques plurielles à des pratiques à risque dans le sens où elles seraient considérées comme freinant le processus d'appropriation du français de l'école.

Ainsi, en France, les réflexions et débats autour de la diversité, et plus spécifiquement de la perception et de la gestion du plurilinguisme des populations migrantes, se limitent-ils souvent à la simple prise en compte du degré de maîtrise, non pas des langues, mais de la langue française et seulement à travers son processus d'apprentissage et son degré de maîtrise. Cependant, j'ai parfois noté un changement de focalisation dans les discours de certaines mères d'EAM déclarant des pratiques plurilingues familières avant et après leur arrivée en France : on passerait d'une focalisation sur le degré de maîtrise de la langue française à une focalisation sur le degré de familiarité avec la langue française comme paramètre influant sur l'inscription d'elles-mêmes et de leurs enfants dans un processus de réussite et d'intégration. Je pourrai donc conclure provisoirement mes interprétations en établissant le constat que les pratiques plurilingues sont verbalisées et jamais niées, contrairement aux enfants dans certains cas. Pourtant, si elles sont relativement assumées de façon déclarative, j'ai toutefois constaté que cette forme de reconnaissance n'équivalait pas nécessairement à une valorisation de toutes les langues en présence mais se limitait plus précisément au maintien et à la

transmission de langues considérées comme variété haute, c'est-à-dire, comme langue scolaire et/ou académique, qu'il s'agisse « du » français ou des langues familiales. Or, il y a fort à parier que nombre de langues familiales ne jouissent pas de ces statuts dans les pays dits d'origine - comme le berbère par exemple - et que la valorisation de ces statuts soit difficilement transférable au contexte sociolinguistique de la France si peu enclin à la reconnaissance effective d'autres langues que celle de la République. En ce sens, les motifs de maintien et de transmission des langues familiales peuvent parfois paraître assez limités.

Au sein des familles, les facteurs de transmission et de maintien des langues familiales les plus pertinents rejoindraient, selon moi, deux « facteurs familiaux de transmission » mis en avant par Alexandrine Barontini et Dominique Caubet, faisant largement écho à mes propres propositions :

« -une volonté parentale consciente de transmission, qui suppose de sa part une forme de sécurité linguistique;

-la plus ou moins grande compétence des parents, ou de l'un des deux, en français » (Barontini et Caubet : 2008 : 46)

Cependant, il me semble nécessaire d'élargir ce dernier facteur en remplaçant « en français » par « en toute variété linguistique dite scolaire ou académique ». Ces corrélations se retrouvent aussi partiellement dans la publication en 1997 par la Documentation française de l'étude intitulée *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. Il y est exposé notamment que « l'origine sociale est un déterminant puissant de la réussite scolaire des enfants » mais par ailleurs, les auteurs nuancent et précisent :

« nous savons que le niveau de diplôme des parents, et en particulier celui de la mère est encore plus lié aux résultats scolaires que la catégorie socio-professionnelle du chef de famille. C'est le capital culturel des familles qui compte, plus que le capital économique. » (Moisan et Simon : 1997 : 18).

A mon sens, cette notion de « capital culturel » pourrait comprendre le degré de familiarité linguistique des mères avec la langue du pays d'accueil. Ce ne serait donc ni seulement des critères socio-économiques et socio-professionnels, ni le seul critère de degré de maîtrise de la langue du pays d'accueil mais bel et bien un critère de connaissances culturelles et de familiarité avec la langue, le système éducatif et ses rouages qui primerait tel que je l'ai montré précédemment :

« Dans les portraits familiaux rassemblés ici, qui montrent tous une liaison impossible entre l'univers familial et l'univers scolaire, les parents sont originaires de pays étrangers et entretiennent un rapport difficile à la langue française. Mais l'origine étrangère et la maîtrise malaisée du français ne

suffisent pas à expliquer les situations scolaires délicates des enfants.» (Lahire : 1995 : 66).

Cette citation éclairante appuie mes conclusions : c'est la conscience que l'on a du rôle de la langue de l'école et non pas la langue en elle-même qui importerait le plus ; c'est la fonction essentielle qu'elle joue dans la construction d'un parcours potentiel de réussite scolaire et sociale qui en ferait une priorité, voire un atout. Autrement dit, ce ne serait pas le degré de maîtrise des mères en langue du pays d'accueil qui constituerait en soi un enjeu stratégique dans l'accompagnement de la scolarité de leurs enfants et dans le choix des langues constituant leurs répertoires verbaux pluriels. C'est bien le degré de familiarité des mères avec toutes les langues en présence prenant la forme de connaissances des enjeux indéniables que ces dernières représentent, ou non, dans le système éducatif français, qui déterminerait le choix de maintenir et de transmettre, ou non, certaines pratiques langagières – en langue de l'école et en langues familiales - au sein des répertoires verbaux familiaux.

En outre, les choix familiaux de maintenir et de transmettre des pratiques langagières et culturelles plurielles ne dépendent pas uniquement d'un possible enjeu de réussite pour les mères et/ou les EAM. D'autres visées sont tout aussi déterminantes. Selon Anne Muxel, le maintien et la transmission de cette diversité au sein des familles relèveraient d'enjeux de perpétuation d'attributs caractéristiques des histoires et des identités collectives (1996 : 196) :

« La fonction de transmission désigne l'affiliation comme la reconnaissance d'une inscription générationnelle dans le temps long d'une histoire familiale et comme la volonté de perpétuer un certain nombre d'attributs caractéristiques de cette histoire et d'une identité collective partagée ».

Cette idée se retrouve en partie dans les travaux de Fabienne Leconte auprès de familles africaines de la banlieue rouennaise :

« les raisons données par les parents pour justifier les choix de transmission réfèrent fréquemment à la nécessité de ne pas couper l'enfant de son groupe d'origine et de lui transmettre les valeurs culturelles véhiculées par la langue » (Leconte : 2005 : 31).

L'inscription de la famille dans un groupe de pairs, dans une identité communautaire dynamique créant ainsi des lieux de pratiques des langues familiales, ne serait donc pas sans influencer leur maintien car une langue non pratiquée a de fortes chances de devenir une langue qui ne transmet pas ou plutôt, plus. L'importance des lieux d'échanges, de pratiques des langues peut donc parfois être jugée, au sein de certaines familles, comme aussi primordiale que les rôles potentiels que joueraient les langues dans la construction de parcours

de réussite. Cependant, les enjeux de dynamiques des pratiques de groupe sont très souvent considérés par les mères comme moins importants que ceux portés par la réussite scolaire, comme semble le corroborer en partie Fabienne Leconte :

« La transmission des langues premières correspond à un choix de la part des parents de valoriser la langue et la culture de leur groupe, lequel choix est très souvent expliqué comme tel. Toutefois, si volonté de valorisation il y a, il faut aussi composer avec le présent et l'avenir dans le pays d'immigration, alors que la réussite scolaire et partant l'espoir d'un avenir meilleur pour les enfants passent avant tout par la maîtrise du français écrit. » (Leconte : 2005 : 30).

Malgré la construction par les mères d'EAM de discours *a priori* positifs et ouverts à la valorisation de leurs langues familiales, les enjeux de transmission et de maintien de ces dernières pour leurs enfants semblent passer au second plan, après l'enjeu majeur que représente l'apprentissage/acquisition de la langue du pays d'accueil, condition *sine qua non* à une scolarité optimisée. Les constats effectués quant aux rapports contrastés que les mères d'EAM entretiennent à leurs langues familiales oscillent donc entre la verbalisation spontanée et assumée d'un désir de leur valorisation et des pratiques effectives pourtant très différenciées qui marginalisent les pratiques en langues autres au profit d'une sur-valorisation de la langue du pays d'accueil.

Ces conclusions ne sont guère surprenantes, dans le sens où elles font écho aux discours des jeunes et des professionnels présentés précédemment. On retrouve aussi dans les dires des mères d'EAM une certaine focalisation sur le français langue de l'école qui se manifeste par de fréquentes expressions de sentiments tels la nécessité, le réflexe et l'évidence qui ont déjà été évoqués par nombre d'interlocuteurs/trices :

« E20.T91 à T93. Mme Gul. (...) on parle turc mais on essaie quand même parler en français (...) Parce que je veux que eh bien, pour avoir un réflexe »

« E21.T28.Mme Mu. Pourquoi ? Pourquoi moi les enfants parler en France ! »

« E23.T112.Mme Si. C'est français XX parce qu'on est en France, il faut »

De façon unanime, les mères d'EAM, les jeunes et les professionnels, accordent aux pratiques plurilingues des enjeux indéniables mais n'intervenant que très peu ou de façon peu concrète dans la construction de parcours de réussite s'appuyant sur une réussite scolaire. Ainsi, comme paraissent le démontrer les discours des mères d'EAM :

« un facteur essentiel relève de la perception réaliste qu'ont les parents de l'état du marché linguistique en France : soucieux de faciliter l'insertion des enfants, ils se mettent à leur parler français dès que possible ». (Héran : 2004 : 18).

En d'autres termes, les choix de maintien et de transmission, ou non, des langues familiales dépendrait aussi en grande partie de la conscience que les mères et les EAM auraient de « l'état du marché linguistique » en France et plus précisément, de la valeur accordée aux langues au sein du système éducatif de la République. Danièle Moore affirme que « la transmission des langues familiales obéit à deux types de tension : « une politique linguistique familiale et une politique linguistique de groupe, validée par les pratiques de langues dans la constellation des réseaux périphériques de la famille » (Moore : 2006 : 79). Il me semble possible d'y ajouter un troisième type de tension : celle ressentie par les familles, et plus généralement par le groupe de locuteurs pairs, entre leur désir de valorisation de leur diversité et le peu d'enjeu concret qu'elle semble représenter dans le réseau précis de l'accès à la réussite sociale par le biais de la réussite scolaire.

Pourtant, malgré ce décalage, force est de constater que les mères et les jeunes témoignent d'une forme de confiance indéniable en leurs réussites et aspirations respectives. Ce constat appuie mon point de vue selon lequel la réussite scolaire - mais aussi l'enjeu du degré de maîtrise de la langue de l'école - représentent certes des moyens majeurs dans les processus de réussite des jeunes mais qu'ils ne sont pas pour autant les seuls mobilisables. Cela sous-entend aussi, de façon complémentaire, que les conceptions mêmes de la réussite au sein des familles diffèrent de celles verbalisées par les professionnels du champ socio-éducatif : ni les moyens, ni les fins relatifs aux aspirations diversifiées verbalisées par les mères et les jeunes ne semblent s'appuyer sur les mêmes articulations entre place et rôles des langues en présence et enjeux de réussite.

En quelques mots...

J'ai identifié chez les familles deux principaux moyens pour atteindre leur réussite : leur confiance dans le système éducatif français (surtout chez les jeunes) mais aussi leur sentiment de familiarité avec certaines langues (surtout chez les mères). Ainsi, les mères d'EAM articulent langues et réussite à travers la prise en compte du degré de familiarité des locuteurs avec les langues en présence et surtout avec les langues les plus valorisées socialement. En

effet, j'ai mis en avant une certaine focalisation des discours des mères sur les enjeux que représenterait la transmission de toutes les langues considérées comme langues standards et/ou académiques et/ou littéraires, qu'il s'agisse de langues familiales ou non. Certains jeunes, quant à eux, voient leurs langues familiales comme « une langue étrangère » parmi toutes les langues étrangères et donc, comme valorisables sur un curriculum vitae. Mères et jeunes envisagent donc les liens entre diversité, langues et réussite à travers des sentiments de confiance et de familiarité quand le champ socio-éducatif développe une forme de tabou et de malaise.

Si les transmissions familiales sont envisagées comme des échanges mutuels et évolutifs par les familles, le champ socio-éducatif persiste à placer les thématiques conjointes de la réussite et de la transmission et/ou héritage au sein des familles d'EAM, sous le signe d'un déterminisme social fortement teinté de négatif.

Même s'il est attesté que « les enfants d'immigrés réussissent mieux que les élèves français d'origine de même milieu social. » (Brinbaum et Kieffer : 2005 : 71-73), je postule pour ma part que pour certains professionnels, les EAM puissent être envisagés comme « moins égaux » face à la réussite, comme n'ayant pas les mêmes chances de réussite que leurs camarades. Ce n'est pas le cas dans les discours familiaux qui considèrent comme légitimes et prévisibles l'inscription potentielle des EAM dans des parcours de réussite diversifiés. Ces aspirations plus ambitieuses et socialement valorisées, verbalisées par les mères surtout, découlent du fait qu'elles envisagent leurs enfants comme en possession des moyens suffisants pour atteindre ces visées. Plus précisément, si les jeunes et leurs mères ont parfois conscience que les transmissions familiales et/ou leurs bagages sociaux et/ou socio-culturels puissent, dans certaines situations, ne pas représenter un moyen optimal d'atteindre leur visée de réussite, ils ne considèrent pas pour autant leur diversité comme un frein à leurs aspirations. En d'autres termes, ils perçoivent et gèrent leur propre diversité de façon beaucoup plus ouverte que les professionnels, notamment au niveau de leurs pratiques plurilingues.

Conclusion

Tout au long de mon travail de recherche, j'ai interrogé la part et les rôles accordés aux langues en présence dans des dynamiques de réussite de jeunes allophones en processus migratoire. De façon plus ou moins explicite, s'est posée la question de l'existence d'influences mutuelles - prétendues et/ou construites - entre, d'une part, la prise en compte, ou non, de la diversité linguistique et culturelle des jeunes et de leurs familles et, d'autre part, leur possible inscription dans des processus de réussite. L'articulation entre les trois notions centrales de diversité, de langue et de réussite a pris des formes spécifiques selon mes interlocuteurs et le contexte de nos échanges et les liens entre réussite et diversité - notamment linguistique - se sont construits à travers des rapports diversifiés allant de la complémentarité à l'indifférence, voire l'exclusion. En outre, les statuts et les rôles potentiels des langues en présence dans les possibles processus de réussite des jeunes ont été thématiques de façon très contrastée. Dans le champ socio-éducatif, aussi bien au niveau des discours de référence, des textes de cadrage et des pratiques et discours des intervenants professionnels, la question de la perception et de la gestion de la diversité linguistique et culturelle des EAM est majoritairement associée aux thématiques de l'échec et du handicap sous la forme de carences, de déficits, de manques souvent considérés comme inhérents aux familles elles-mêmes. Il en va tout autrement des discours et pratiques familiaux, au sein desquels les rapports à leur propre diversité et à leur réussite potentielle apparaissent moins dévalorisés et relativement décomplexés.

Ces différences de positionnement se doivent d'être interprétés au regard de la façon dont la République et ses institutions envisagent la question de l'accueil des populations en mobilité migratoire mais, aussi et surtout, du point de vue du rôle, central ou non, que joueraient des dimensions linguistiques dans un processus d'intégration sociale et scolaire des EAM.

Les enjeux linguistiques sous-jacents à l'intégration à la société française des EAM et de leurs familles s'inscrivent dans une idéologie très forte et historiquement construite. En France, la question de la perception et de la gestion de la diversité des migrants s'entend dans le cadre très précis des héritages de la construction de l'état nation et des principes d'unité et d'indivisibilité. Il est à noter que cette unité représente un enjeu central et très actuel, que l'on voit réaffirmé à travers les visées de nombreux dispositifs empreints de « cohésion sociale », de « vivre ensemble », mais aussi par le biais de l'assimilation des questions de la gestion de la diversité avec des thématiques de lutte contre les discriminations etc. Ainsi, il apparaît que la notion même de diversité évoque un risque sous-jacent de division, de dissolution de cette

dernière. En outre, les liens étroits entretenus entre intégration sociale et intégration linguistique font de la langue une véritable priorité : la maîtrise de la langue de la République étant alors considérée comme primordiale et le plus souvent comme préalable au processus d'intégration citoyenne de tout migrant. De ces liens très particuliers établis entre langue et diversité découlent un certain nombre d'implicites et de représentations sociales et individualisées que les principaux acteurs de l'accueil social et linguistique des populations allophones en mobilité migratoire, tant au niveau des intervenants que des bénéficiaires, sont amenés, dans une certaine mesure, à s'approprier et à développer selon des orientations différenciées.

Dans le cadre spécifique de l'accueil linguistique et social d'EAM, l'enjeu majeur que représente la maîtrise du français s'inscrit dans une dimension scolaire car c'est à l'institution Education nationale qu'incombe la mission d'amener les EAM à ce but. A cette mission primordiale de maîtrise de la langue de la République s'ajoute celle de faire réussir tous les élèves, volonté qui s'est trouvée clairement explicitée ces deux dernières décennies dans les intitulés des dispositifs que le système éducatif se doit de mettre en œuvre (dispositif de Réussite Educative, Réseau Ambition Réussite). Or, comme je l'ai montré dans les étapes successives de mon travail, lorsque la réussite est envisagée pour les EAM, elle prend une forme toute particulière oscillant entre lutte contre l'échec et grandes ambitions. Trois principales tendances se sont dégagées de mon travail :

- pour les professionnels en général, et pour le corps enseignant surtout, la réussite est perçue en creux et en écho à des expressions telles que pallier des difficultés ou atteindre un socle commun : elle se réduit souvent à un non échec scolaire pour les enseignants et dans une moindre mesure pour les autres professionnels ;
- pour les jeunes, elle est majoritairement entendue comme synonyme d'excellence et de succès, en un mot, d'un positionnement social valorisé ;
- pour les mères, elle est perçue avant tout comme un processus plutôt que comme une fin en soi, la réussite scolaire constituant une étape vers des aspirations sociales diversifiées.

Le point de vue peu ambitieux des acteurs du champ socio-éducatif quant à la réussite des EAM contraste ainsi avec celui des EAM et de leurs mères. La conception restreinte qu'ils développent se justifierait notamment par le prétendu manque de moyens des EAM et de leurs

familles nécessaires à la mise en œuvre d'une réussite « à la française », c'est-à-dire une réussite scolaire, tremplin de toute réussite sociale légitime.

La France constitue en effet une « société où l'école mobilise une part accrue de l'existence des individus et où la réussite sociale passe par l'obtention de diplôme de plus en plus élevés » (Boulot et Boyzon-Fradet, 1988 : 26), ainsi, toute réussite sociale semble devoir nécessairement passer par une réussite scolaire. Or, comme je l'ai mis en avant dans mon travail, les EAM semblent considérés comme « moins égaux » face à la réussite scolaire. Fréquemment associés, dans les textes de référence et de cadrage, à la catégorie générique d'enfant en difficulté et/ou défavorisés, ces mises en lien se retrouvent tout aussi fréquemment dans les discours des professionnels du champ socio-éducatif. La source majeure identifiée comme frein à l'inscription des EAM dans des processus de réussite scolaire résiderait en la difficulté rencontrée par la majorité des professionnels à gérer la diversité linguistique et culturelle des jeunes et de leurs familles mais aussi en l'inadéquation des transmissions familiales à l'inscription des jeunes dans des processus de réussite scolaire. Malgré des points de vue *a priori* positifs verbalisés par les professionnels sur la diversité linguistique et culturelle des jeunes, force est de constater une forme de réticence à la verbalisation des rôles concrets qu'elle pourrait jouer dans la classe et même, des mises en transparence dans les discours sur les pratiques d'accompagnement sur les temps péri-scolaires. Ce décalage provient d'une tension entre l'enjeu primordial que représente l'apprentissage du français langue de l'école et le point de vue largement véhiculé, de manière implicite surtout, selon lequel la diversité culturelle et linguistique des EAM représenterait un frein potentiel à cet apprentissage. Ainsi, les pratiques en langue familiales sont souvent considérées comme pratiques à risque pour les professionnels mais aussi pour les jeunes : risque de freiner l'apprentissage de la langue de l'école, risque de perturber et de rendre difficiles les pratiques de classe et/ou d'accompagnement.

Comme je l'ai précisé à plusieurs reprises, les professionnels dans leur ensemble se trouvent soumis à une sorte d'injonction paradoxale : celle de promouvoir la diversité dans l'unité. Ils ont pour devoir d'être à la fois garants de valeurs telle l'égalité des chances, le respect d'un traitement égalitaire de tous les jeunes sans distinction et, dans un même temps, il leur revient aussi de promouvoir une certaine forme de diversité permettant une ouverture au « vivre ensemble » et une diversification ciblée de leurs répertoires verbaux. Cette diversité linguistique, valorisée dans de nombreux discours politiques et éducatifs, serait constituée d'une certaine forme de plurilinguisme scolaire composé majoritairement de langues

officielles d'états européens. Or, bien souvent, les plurilinguismes des jeunes allophones ne correspondent pas à ce choix ce qui contribue à accentuer un sentiment d'ambiguïté chez les professionnels quant à la gestion de la diversité des jeunes.

Il apparaît donc que la diversité linguistique des migrants cristallise ces nombreuses tensions et constitue une notion si peu aisée à mobiliser qu'elle en deviendrait taboue. On lui substituerait alors des paramètres socio-culturels relativement négatifs pour envisager la diversité des EAM et de leurs familles, d'où des associations récurrentes entre langue, diversité et les thèses du handicap/de la difficulté/de l'échec/du manque/du déficit etc.

J'arrive donc à la conclusion selon laquelle s'est construite, au sein de la société française dans sa globalité et dans le champ socio-éducatif plus particulièrement, une représentation sociale largement véhiculée selon laquelle la réussite des migrants en France serait plus aisée sans leurs langues ou ne se feraient, en tout cas, pas par elles.

De manière générale, cette conception majoritairement négative et problématique du processus d'intégration sociale et scolaire des EAM est fortement relayée à la fois dans les textes de cadrage, dans le champ socio-éducatif mais aussi dans les discours ambiants et médiatiques à plus grande échelle. La question de la gestion de la diversité linguistique et culturelle des populations en mobilité migratoire, lorsqu'elle est mise en relation avec des enjeux de réussite, est soulevée presque exclusivement à travers des débats traitant de discrimination positive et de lutte contre les inégalités, voire autour du processus déterministe de reproduction sociale dont seraient victimes les EAM et leur famille. Si une grande part des études et recherches en sociologie de l'intégration et de la migration abondent souvent elles aussi en ce sens, les interprétations et analyses construites dans le présent travail diffèrent pourtant à plusieurs titres. Des divergences majeures s'expriment dans les discours familiaux :

- une reconnaissance majoritairement explicite et assumée des pratiques plurilingues familiales ;
- la verbalisation d'aspirations futures et de projets de réussite pour les EAM beaucoup plus ambitieux et valorisés que ceux envisagés par les professionnels ;
- l'expression d'un sentiment de confiance en leurs moyens de réussite.

Ces constats, assez éloignés des positionnements des professionnels et des discours officiels dans leur ensemble, témoignent de la construction, au sein des familles, de rapports tout à fait différents au sein desquels réussite et diversité ne s'excluent pas.

Si, dans les discours familiaux, la question des langues n'a pas été spontanément thématifiée et si l'enjeu de pratiques plurilingues dans un processus de réussite n'a représenté un allant de

soi ni pour les mères ni pour les jeunes, cela ne signifie pas pour autant que la diversité soit envisagée comme un frein et/ou comme un tabou. Loin de conforter les thèses récurrentes selon lesquelles les populations en mobilité migratoire seraient particulièrement exposées à des situations d'échec mais aussi, souffriraient d'un manque de moyens linguistiques, socio-culturels, socio-économiques etc. nécessaires au bon déroulement de leur intégration linguistique et sociale, les jeunes et les mères rencontrés ont, au contraire, témoigné d'une assez grande confiance en leur inscription dans des dynamiques d'intégration et de réussite légitimes et optimales. Ainsi, pour les mères, les langues familiales et la diversité des transmissions familiales dans leur ensemble, sont envisagées comme potentiellement mobilisables au même titre que toute autre langue considérée comme jouissant du statut de langue de variété haute (en tant que langue académique/littéraire). Pour les jeunes, le peu de recours concret à leur répertoires verbaux pluriels témoignent non pas d'une conception négative de ces dernières, mais plutôt de leur conscience sociolinguistique des enjeux limités, voire nuls, que représenterait la pratique de leurs langues dans la mise en œuvre de leurs projets de réussite par le biais de la réussite scolaire. Il ressort donc de ces discours qu'au sein des familles, ce ne sont pas tant les langues ni la diversité en elles-mêmes qui importeraient le plus mais bel et bien ce que l'on pourrait et/ou voudrait en faire. Il s'avère en outre que les jeunes comme les mères envisagent les rôles et statuts de leurs langues familiales selon des conceptions de la réussite qui ne s'appuient pas sur les mêmes articulations que celles effectués dans le champ socio-éducatif et la société plus largement.

Si les mères et les EAM envisagent eux-aussi la réussite scolaire comme un objectif primordial dans la vie des jeunes, elle n'est pas apparue seulement comme une fin en soi mais aussi comme un moyen dans la mise en œuvre de projets plus globaux et plus ambitieux (pour les jeunes dans leur ensemble mais aussi pour Mme Ba., Mme Si. et Mme Gul., cf. chapitres 11 et 12). De ce fait, les liens de cause à effet entre réussite et degré de maîtrise de la langue de l'école mais aussi, entre gestion de la diversité culturelle et linguistique des migrants et frein à la réussite scolaire, ne trouvent pas, ou peu d'écho dans les discours familiaux. Autrement dit, si certaines dimensions linguistiques sont soulevées dans les discours et les projets familiaux, elles le sont différemment et surtout, elles n'apparaissent pas aussi déterminantes que dans les discours du champ socio-éducatif et de la société plus largement. En effet, j'ai montré comment, pour les jeunes, l'accession à leurs futurs idéalisés s'appuient sur des enjeux de mobilité sociale, professionnelle, financière, géographique, parmi lesquels l'obtention de diplôme et la réussite scolaire ne constitue qu'un élément d'un tout. Ces

moyens ont été synthétisés dans leurs aspirations à voyager, être riche, jouir d'une certaine richesse et de célébrité etc. Du côté des mères, les moyens à mettre en œuvre pour accéder à leur propre réussite et à celle de leur(s) enfant(s), s'appuient plutôt sur des sentiments de familiarité et de bien-être, à travers certes des dimensions linguistiques mais s'élargissant à leur processus d'intégration sociale dans sa globalité : pour évoluer au quotidien tout comme pour avoir de bonnes notes à l'école.

De ces mises en regard de rapports si diversifiés émerge la nécessité de remettre en question le recours même à la notion de réussite qui, bien qu'elle ait été mobilisée par les professionnels, semble pourtant partiellement vidée de son sens car appréhendée en creux et/ou à demi-mot. Dans les discours familiaux, la pertinence du recours à cette notion m'apparaît *a posteriori* encore plus discutable. Les jeunes n'ont pas montré d'intérêt manifeste à échanger autour de « la » réussite, concept abstrait bien éloigné de leurs rêves et aspirations idéalisées ou encore de leurs préoccupations quotidiennes. Quant aux mères, elles semblent moins se soucier de « la » réussite de leur(s) enfant(s), ou de la leur propre, que du bon déroulement du processus d'intégration de leur famille dans la société du pays d'accueil, et ce, à divers niveaux : social, culturel, linguistique, formatif, citoyen etc. C'est pourquoi la notion de mobilité m'apparaît à présent comme une alternative à celle de réussite car elle permet de pouvoir envisager le caractère processuel de toutes ces dynamiques d'ouverture et de mouvement qui constituent la pluralité d'expériences inhérentes à tout parcours migratoire impliquant des mises en contacts, des rencontres, des confrontations, des évolutions à des niveaux divers et variés.

La notion de diversité demande elle aussi à être interrogée car elle ne constitue pas, selon moi, la notion la plus opératoire pour envisager une conception renouvelée des processus de mobilité des populations allophones en France et des enjeux de possible valorisation de leurs répertoires verbaux pluriels. Pour mettre en œuvre ce projet, c'est peut-être à la notion de pluralité ou encore à celle d'hétérogénéité qu'il faudrait avoir recours dans le sens où elles permettraient une réflexion prenant en compte la multiplicité des variétés et des statuts diversifiés de toutes les langues en présence. Pourtant, dans le contexte sociétal actuel et plus précisément au sein du système socio-éducatif de la République, le caractère sélectif et restreint induit par une définition consensuelle d'une diversité linguistique et culturelle tacitement choisie semble l'alternative privilégiée au vu des choix effectués en terme de diversification de l'enseignement des langues mais aussi du peu de place faite à celles de la migration à l'école et dans la société.

Il semble avéré, qu'en France, la langue soit une affaire d'état dans le sens où si elle est à la fois ciment de l'unité nationale, passeport pour une intégration sociale et citoyenne, elle représenterait aussi la condition *sine qua non* de toute réussite scolaire et sociale. Pourtant, force est de constater que dans le cadre des projets de mobilité développés par nombre de familles allophones en processus migratoire, tout ne se joue pas autour des langues, ni selon une visée de réussite « à la française ». D'autres moyens sont déployés et servent d'appuis à l'inscription des EAM et de leurs mères, dans des projets de mobilité riches et variés. Comment faire de ces moyens des tremplins vers une conception élargie de la réussite mais aussi de la pluralité linguistique et culturelle des migrants en France ? C'est à partir de ces remises en cause et de ces questionnements que pourrait être prolongée la recherche commencée avec cette thèse.

Il s'agirait de ré-envisager les deux *continuums* qui se dégagent des conclusions de ce travail :

- un *continuum* allant de l'échec à l'excellence pour envisager la réussite ;
- un *continuum* allant de l'exclusion à la complémentarité pour envisager les rôles et les places des langues en présence.

En effet, les trajectoires individuelles et familiales, les aspirations, les espoirs, en un mot, les histoires de vie des EAM et de leur famille ne visent ni l'échec ni l'excellence scolaire et ne semblent pas s'appuyer sur une essentialisation des langues à travers des rapports d'assimilation ou d'exclusion. L'étude approfondie des projets de mobilité diversifiés des EAM et de leur famille mais aussi des moyens mobilisés pour leur mise en œuvre, pourrait mettre en exergue la nécessité de dire autrement les processus évolutifs, changeants et instables qui constituent ces parcours. Il apparaît impératif de déconstruire ces catégorisations figées et extrêmes pour pouvoir envisager autrement la pluralité des migrants sous toutes ses formes.

Bibliographie

Ouvrage et articles spécialisés

A

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2003) : *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Anthropos/Economica, Paris.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2005) : « Pour un humanisme du divers », *Vie sociale et traitements*, n°87, 2005, pp. 34-41.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1992) : *Quelle école pour quelle intégration ?*, Hachette Education/CNDP, Paris.

ACHARD, P. (1997) : Analyse de discours en sociolinguistique, In : MOREAU M.L (éd.) : *Sociolinguistique. Concepts de base*, Mardaga, Bruxelles, pp. 41-47.

ADAMI, H. (2003) : « Langues, culture populaire, insertion : vers l'apprentissage permanent », *Cahier de l'Asdifle*, n°15, pp. 55-60.

AKOUN, A. & ANSART, P. (1999) : *Dictionnaire de sociologie*, Seuil, Paris.

AKTOUF, O. (1992) : *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy.

ALLEMANN-GHIONDA, C. (2001) : Les systèmes scolaires entre la rhétorique de l'intégration et la tentation de la séparation : réflexions issues d'une recherche comparative, In : PERREGAUX, C., OGAY, T., LEANZA, Y., DASEN, P. (dirs.) : *Intégrations et migrations. Regards pluridisciplinaire*, pp. 269-302, l'Harmattan, Paris.

ANTOINE, G. & CERQUIGLINI, B. (dir.) (2000) : *Histoire de la langue française, 1945-2000*, CNRS Editions, Paris.

ARDITTY, J. & BLANCHET, P. (2008) : « La « mauvaise langue » des « ghettos linguistiques » : la glottophobie française, une xénophobie qui s'ignore », *Asylon(s)*, n°4, 2008, URL : <http://terra.rezo.net/article748.html> (consulté le 07 mai 2010).

AUDONNAU, A. & PRIOUL, N. (1994) : *Rencontres Enseignants, Parents, Elèves*, Magnard, Paris.

AUGER, N. (2005) : *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*, CNDP/CRDP Languedoc-Roussillon.

AUGER, N. (2010a) : *Elèves nouvellement arrivés en France. Réalités et Perspectives pratiques en classe*, Editions des Archives contemporaines, Paris.

AUGER, N. (2008a) : « Favoriser le plurilinguisme pour aider l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA) », *Glottopol*, n°11, pp. 126-137, URL: http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_11/gpl11_11auger.pdf (consulté le 01 juillet 2010)

AUGER, N. (2010b) : Le français, cette autre langue à comparer. Une question en miroir : l'apprentissage et l'enseignement du français aux Elèves Nouvellement Arrivés en France (ENA), In : CORBLIN C. & SAUVAGE J. (dir.) : *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école. Impacts sur la langue maternelle*, l'Harmattan, Paris, pp. 79-96.

AUGER, N. (2007) : « L'enseignement-apprentissage de la langue française en France », *Ville Ecole Intégration*, n°151, pp. 145-153.

AUGER, N. (2008b) : Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones, In : CHISS J-L (dir.) : *Immigration, Ecole et didactique du français*, Didier, Paris, chapitre 5 : pp.187-230.

AUGER, N. (2009) : « Les travaux du Conseil de l'Europe, un levier pour la diversité linguistique », *Le Français aujourd'hui*, n°164, pp. 45-51.

AUSTIN, J-L. (1970) : *Quand dire c'est faire*, Le Seuil, Paris.

ATTIAS-DONFUT, C. & WOLFF, F-C. (2009) : *Le destin des enfants d'immigrés. Un désenchaînement des générations*, Stock, Paris.

B

BAGGIONI, D. (1997) : *Langues et nations en Europe*, Payot, Paris.

BAGGIONI, D. (1997b) : Langue nationale, In : MOREAU M.L (éd.) : *Sociolinguistique. Concepts de base*, Mardaga, Bruxelles, pp. 189-192.

BAGGIONI, D. (1997c) : Langue officielle, In : MOREAU M.L (éd.) : *Sociolinguistique. Concepts de base*, Mardaga, Bruxelles, pp. 192-194.

BARERE DE VIEUZAC, B. (1794) : *Rapport du comité de salut public sur les idiomes, 8 pluviôse an II, 27 janvier 1794*, n.p., URL : <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/barere-rapport.htm> (consulté le 28 février 2010).

BAROU, J. (2000) : « Modèles éducatifs nationaux et enfants immigrés », *VEI Enjeux*, n°120, pp. 35-42.

BAUBEROT, J. (2005) : La laïcité en France dans le processus de crise de l'Etat-Nation, In : DAGENS, C. & BAUBEROT, J. : *L'avenir de la laïcité en France*, Parle et Silence, Paris, pp. 11-42.

BAUTIER, E. (1990) : « Enfants de migrants, langue(s) et apprentissage(s) », *Migrants Formation*, n°83, pp. 65-73.

BAUTIER, E. et ROCHEX, J-Y (1998) : *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification*, Armand Colin, Paris.

BAUTIER, E. (2003) : « Les dispositifs pour les élèves en difficultés : quels élèves, quelles difficultés, quelles aides ? », *Recherche et Formation*, n°44, pp. 29-44.

BARONTINI, A. & CAUBET, D. (2008) : La transmission de l'arabe maghrébin en France : état des lieux, In : DGLFLF : *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, n°2, Didier, Paris, pp. 43-48.

BEACCO, J-C (2010) *Politiques d'intégration des migrants adultes. Principes et mise en œuvre*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

BEACCO, J-C & BYRAM, M. (1997 révision 2003) : *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

BEACCO, J-C, BYRAM, M., COSTE, D., FLEMING, M, CAVALLI, M. (2009) : *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

BEAUCHEMIN, C., HAMEL, C., LESNE, M., SIMON, P. (2010) : « Les discriminations : une question de minorités visibles », *Population et Société*, n°466, pp. 1-4

BEAUD, S. (2002) : *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, La Découverte, Paris.

BEAUD, S. & WEBER, F. (1997 rééd. 2003) : *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*, La Découverte, Paris.

BERTAUX, D. (1970) : « L'hérédité sociale en France », *Economie et statistique*, n°9, pp. 37-47.

BERTUCCI, M-M. & CORBLIN, C. (dirs) (2004) : *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*, l'Harmattan, Paris.

BELONDO, S. (2005) : *Accompagnement à la scolarité des enfants accueillis dans les écoles de Tours*, Mémoire de Master Professionnel deuxième année, sous la direction de Véronique Castellotti, Université François-Rabelais, Tours.

BELONDO, S. (2012) : La langue de l'école et les « autres » ou dire la pluralité en salle de classe, In : SAUVAGE, J. & DEMOUGIN F. (dirs.) : *La construction identitaire à l'école. Perspectives linguistiques et plurielles*, l'Harmattan, Paris, pp. 321-329.

BELONDO, S. & DOUCET, C. (2012) : De la gestion des postures dans le processus de recherches doctorales, In : GOÏ, C. (dir.) : *Quelles recherches qualitatives en sciences humaines ? Approches interdisciplinaires de la diversité*, l'Harmattan, Paris, chapitre 7, pp.119-131.

BELONDO, S. (2004) : *Statut du français, apprentissage de la langue et identité linguistique chez de jeunes migrants*, Mémoire de DEA, sous la direction de Véronique Castellotti, Université François-Rabelais, Tours.

BELONDO, S. & HUVER, E. (2008) : « Socioculturel et/ou diversité ? Des finalités et des discours en écho », *Repères*, n°38, pp. 81-97.

BENISTI, J-A. (2004) : *Rapport préliminaire de la commission Prévention du groupe d'études sur la sécurité intérieure. Sur la prévention de la délinquance*, Assemblée Nationale, XIIe législature.

BERQUE, J. (1985) : *L'Immigration à l'école de la République, Rapport au ministre de l'Éducation nationale*, CNDP/La Documentation française, Paris.

BERNSTEIN, B. (1975) : *Langage et classes sociale. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Editions de Minuit, Paris.

BERTUCCI, M-M. (2007) : « L'enseignement des langues et cultures d'origine : incertitudes de statut et ambiguïté des missions », *Le Français aujourd'hui*, n°158, pp. 29-39.

BERTUCCI, M-M & CORBLIN, C. (2004) : *Quel français à l'école ?*, l'Harmattan, Paris.

BESSE, L. (2007) : Une « laïcité ouverte », Les Maisons des jeunes et de la culture (de la Libération au milieu des années 1980), In : WEIL P. (dir.) : *Politiques de la laïcité au XXe siècle*, PUF, Paris, pp.443-461.

BESSE, H. (1984) : « Éduquer la perception interculturelle », *Le Français Dans le Monde*, n°188, pp. 46-50.

BESSE, H. (1981) : « Enseigner la compétence de communication ? », *Le Français Dans le Monde*, n°153, pp. 41-47.

BESSE, H. (1987) : « Langue maternelle, seconde et étrangère », *Le Français aujourd'hui*, n°78, pp. 9-15.

BESSE, H. (1989) : « L'hypothèse, la règle et la loi », *Le Français Dans le Monde, Recherches et applications*, pp. 103-107.

BEST, F. (1997, 1999 : 2nd éd.) : *L'échec scolaire*, PUF, Paris.

BILLIEZ, J. (dir.) (2003) : *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*, L'Harmattan, Paris.

BILLIEZ, J. (2003) : Diversité des contextes et des élèves, In : CANDELIER, M. (dir.) : *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, De Boeck Université, Bruxelles, chapitre 9, pp. 221-245.

BILLIEZ, J. (1989) : « Le double apprentissage français-arabe au Cours Préparatoire », *Revue de linguistique et de didactique des langues*, n°2, pp. 17-50.

BILLIEZ, J. (2005) : Répertoires et parlars plurilingues. Déplacements à opérer et pistes à parcourir à l'école In : PRUDENT, L.F., TUPIN, F., WHARTON, S. (dirs.) : *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Peter Lang, Bern, pp. 323-340.

BILLIEZ, J. (2000) : « Un bilinguisme minoré : quel soutien pour sa vitalité ? », *Notions en Questions*, n°4, pp. 21-39.

BISHOP, M-F. (2008) : « La dimension socioculturelle dans les discours institutionnels de l'enseignement du français à l'école primaire, 1959-1972 », *Repères*, n°38, pp. 29-45.

BLANCHET, A. & GOTMAN, A. (2005) : *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan, Paris.

BLANCHET, P. (2000) : *La linguistique de terrain, méthodes et théories. Une approche sociolinguistique*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.

BLANCHET, P. (2009) : « La réflexivité comme condition et comme objectif d'une recherche scientifique humaine et sociale », *Cahiers de sociolinguistique*, n°14, pp.145-152.

BOËLDIEU, J. & BORREL, C. (2000) : « Recensement de la population 1999. La proportion d'immigrés est stable depuis 25 ans », *INSEE Première*, n°748, pp. 1-4.

BOLZMAN, C. (2001) : Quels droits citoyens ? Une typologie des modèles d'intégration des migrants aux sociétés de résidence, In : PERREGAUX, C., OGAY, T., LEANZA, Y., DASEN, P. (dirs.) : *Intégrations et migrations. Regards pluridisciplinaires*, l'Harmattan, Paris, pp. 150-183.

BORLANDI, M., BOUDON, R., CHERKAOUI, M., VALADE, B. (2005) : *Dictionnaire de la pensée sociologique*, PUF, Paris.

BOUDON, R. (1973) : *L'inégalité des chances, La mobilité sociale dans les sociétés industrielle*, Armand Colin, Paris.

BOUDON, R. (1977 rééd. 2009), *Effets pervers et ordre social*, PUF, Paris.

BOUDON, R., BESNARD, P., CHERKAOUI, M., LECUYER, B.P (1999) : *Dictionnaire de Sociologie*, Larousse-Bordas, Paris.

BOUDON, R., CUIN, C-H., MASSOT, A. (2000) : *L'axiomatique de l'inégalité des chances*, l'Harmattan, Paris.

BOULOT, S. & BOIZON-FRADET, D. (1987) « Un siècle de réglementation des langues à l'école » In : VERMES, G. & BOUTET, J. (dir.) : *France, pays multilingue, Tome 1 : Les langues en France, un enjeu historique et social*, l'Harmattan, Paris, pp. 163-187.

BOULOT, S. & BOIZON-FRADET, D. (1988) : *Les immigrés et l'école : une course d'obstacles. Lectures de chiffres (1973-1987)*, l'Harmattan-CIEMI, Paris.

BOURDIEU, P. (1975) : « Fétichisme de la langue », *Actes de la recherche sociale*, n°4, pp. 2-32.

BOURDIEU, P. (1982) : *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Fayard, Paris.

BOURDIEU, P & PASSERON, J-C (1970) : *La Reproduction*, Editions de Minuit, Paris.

BOURDIEU, P & PASSERON, J-C (1964) : *Les Héritiers*, Editions de Minuit, Paris.

BOURGAREL, A. (2006) : « Chronique de l'éducation prioritaire 2003-2005 », *Diversité VEI*, n°144, pp. 141-154.

BOUTET, J. (2002) : « I parlent pas comme nous. Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires », *Ville Ecole Intégration*, n°130, pp. 163-175.

BOUTET, J. & GADET, F. : « Pour une approche de la variation linguistique », *Le Français aujourd'hui*, n°143, pp.17-24.

BOUTEYRE, E. (2004) : *Réussite et résilience scolaire chez l'enfant de migrant*, Dunod, Paris.

BOUVEAU, P. & ROCHEX, J-Y (1997) : *Les ZEP, entre école et société*, Hachette Education/CNDP, Paris.

BRETEGNIER, A. (2002) : Vers la construction d'une modélisation de la sécurité/insécurité linguistique » In : BRETEGNIER, A. & LEDEGEN, G. (dirs.) : *Sécurité/insécurité linguistique. Terrains et approches diversifiés. Propositions théoriques et méthodologiques*, l'Harmattan, Paris, pp. 123-151.

BRETEGNIER, A. et LEDEGEN, G. (dirs.) (2002) : *Sécurité/insécurité linguistique. Terrains et approches diversifiés. Propositions théoriques et méthodologiques*, l'Harmattan/ CNRS, Paris.

BREVAN, C. (2004) : « Langue et intégration », *Cahier de l'Asdifle*, n°15, pp. 17-25.

BRINBAUM, Y. & KIEFER, A. (2007) : *Aspirations et parcours scolaires des jeunes issus de l'immigration: réussites et désillusions, transmission et rupture entre générations*, Actes du colloque Troisièmes Rencontres Jeunes et Sociétés en Europe et autour de la Méditerranée, Marseille, 24, 25, 26 octobre 2007, 23p.

BRINBAUM, Y. & KIEFER, A. (2005) : « Les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance, Les représentations des élèves du panel 1995, sept ans après leur entrée en sixième (enquête Jeunes 2002) », *Education et formations*, n°72, pp. 53-75.

BURRICAND, C. & FILHON, A. (2003) : « La transmission et la pratique des langues étrangères en Ile-de-France », *INSEE Ile-de-France à la page*, n°226, pp. 1-4.

C

CADET, L., REMY-THOMAS, F., TELLIER, M. (2006) : « Repenser la didactique du français dans sa mission d'intégration en classe d'initiation (CLIN) », *Spirale*, numéro 38, pp. 37-52.

CAILLE, J-P (2007) : « Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés », *Éducation et formations*, n°74, pp. 117-142.

CAILLE, J-P & O'PREY, S. (2005) : « Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en sixième. Les représentations des élèves du panel 1995, sept ans après leur entrée en sixième (enquête Jeunes 2002) », *Education et formations*, n°72, pp. 25-52.

CALVES, G. (2004, 2008 : 2nd éd.), *La discrimination positive*, PUF, Paris.

CALVET, L-J (2006) : « L'avenir linguistique de la planète », *La Revue des Deux Rives, Europe-Maghreb*, n°4, l'Harmattan, Paris, pp 15-18.

CALVET, L-J (1993) : *La sociolinguistique*, PUF, Paris.

CALVET, L-J (1997) : Glottophagie, In : MOREAU M.L (éd.): *Sociolinguistique. Concepts de base*, Mardaga, Bruxelles, pp. 154-156.

CALVET, L-J & DUMONT P. (1999) : *L'enquête sociolinguistique*, l'Harmattan, Paris.

CAMBRA-GINE, M. (2003) : *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Didier, Paris.

CANDELIER, M. (2003) : *L'éveil aux langues à l'école primaire. Le programme européen Eulang*, De Boeck Université, Bruxelles.

CASSAN, F., HERAN, F., TOULEMON, L. (2000) : « Etude de l'histoire familiale. L'édition 1999 de l'enquête Famille », *Courrier des statistiques*, n°93, pp.25-37.

CASTELLOTTI, V. (2010) : « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité », *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 7, numero 1, pp 181-207, URL : acedle.org/IMG/Castellotti_Cahiers-Acedle_7-1.pdf (consulté le 28 août 2011).

CASTELLOTTI, V. (2003) : « “Ça fait pas le bon nombre de lettres”. Le rôle de la langue première dans l'accès à d'autres langues », *Triangle*, n°19, pp. 133-156.

CASTELLOTTI, V. (2009a) ; « Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? », *Le Français aujourd'hui*, n°164, pp. 109-114.

CASTELLOTTI, V (2007) : « Des enfants tels qu'ils devraient être ou tels qu'ils sont : l'accueil scolaire des enfants allophones, en France et au Canada », *Education et Sociétés Plurilingues*, n°23, pp. 55-68.

CASTELLOTTI, V. (dir.) (2001a) : *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, Presses universitaires de Rouen, Rouen.

CASTELLOTTI, V. (2008a) : « Introduction. Vers la construction d'une école et d'une société plurielles : des notions en débat, des orientations à construire », *Glottopol*, n°11, pp 1-13, URL: http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_11/gpl11_complet.pdf (consulté le 01 juillet 2010).

CASTELLOTTI, V. (2001b) : *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, CLE International, Paris.

CASTELLOTTI, V. (2008b) : L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ?, In : CHISS J-L (dir.) : *Immigration, Ecole et didactique du français*, Didier, Paris, chapitre 6, pp. 231-279.

CASTELLOTTI, V. (2002) : « Quand les langues se confrontent, qu'est-ce qu'elles se racontent ? Des histoires de rencontre », *Babylonia*, n°2, pp. 50-54.

CASTELLOTTI, V. (2009b) : Réflexivité et pluralité/diversité/hétérogénéité : soi-même comme des autres ?, *Cahiers de sociolinguistique*, n°14, pp.129-144.

CASTELLOTTI, V. (2006) : « Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues : principes, modalités, perspectives », *Les Cahiers de l'Acedle*, n°2, pp. 319-331, URL : acedle.org/IMG/pdf/Castellotti-V_cah2.pdf (consulté le 01 août 2010).

CASTELLOTTI, V. & CHALABI, H. (dirs.) (2006) : *Le français langue étrangère/seconde : des paysages didactiques en contexte*, l'Harmattan, Paris.

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2001), Comment le plurilinguisme vient aux enfants, In : CASTELLOTTI, V. (dir.) : *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, Presses universitaires de Rouen, Rouen, pp. 151-190.

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2011) : La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèse et évolutions d'une notion-concept, In : BLANCHET, P. & CHARDENET, P. (dirs.) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Editions des Archives contemporaines/AUF, Paris, pp. 241-252.

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2008) : Contextualisation et universalisme : quelle didactique des langues pour le XXIe siècle ?, In : BLANCHET, P., MOORE, D., ASSELAH-

RAHAL, S. (dir.): *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, AUF/Éditions des Archives Contemporaines, Paris, pp. 197-217.

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2009) : Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés, In : MOLINIE, M. (dir.): *Le dessin réflexif. Éléments pour une herméneutique du sujet plurilingue*, Cergy CRTF, Cergy, pp. 45-85.

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2007) : Le bilingue était presque parfait, In : LAMBERT, P., MILLET, A., RISPAIL, M., TRIMAILLE, C. (dirs.): *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*, l'Harmattan, Paris, chapitre 22, pp. 227-235.

CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. (2002) : *Représentations sociales des langues et enseignement, De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, URL : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Liste_FR.asp#TopOfPage (consulté le 31 mars 2009).

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (1999) : « Schémas en coupe du plurilinguisme », *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée, VALS-ASLA*, n°70, pp. 27-49.

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2010) : *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

CASTELLOTTI, V. & ROBILLARD de, D. (2001) : « Langues et insertion sociale : matériaux pour une réflexion sociolinguistique », *Langage et Société*, n°98, pp. 43-75.

CAUBET, D. (1999) : « Arabe maghrébin : passage à l'écrit et institutions », *Faits de langues*, n°13, Mars 1999 pp. 235-244 ;

CAUBET, D. (2003) : « Réponse au texte de Francis Manzano : « diglossie », dis-tu ? », *Cahiers de sociolinguistique*, n°8, pp. 67-77.

CAVALLI, M., COSTE, D., CRISAN, A., VAN DE VEN, P.H. (2009) : *L'éducation plurilingue et pluriculturelle comme projet*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

CERTAU de, M., JULIA, D., REVEL, J. (1975) : *Une politique de la langue*, Gallimard, Paris.

CERQUIGLINI, B. (1991) : *La naissance du français*, PUF, Paris.

CERQUIGLINI, B. (1999): *Les langues de la France. Rapport au ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie et à la ministre de la Culture et de la Communication*, URL: http://www.dglflf.culture.gouv.fr/lang-reg/rapport_cerquiglini/langues-france.html, (consulté le 04 février 2009).

CHAKER, S. (2004) : « L'enseignement du berbère en France : une ouverture incertaine », *Hommes et Migrations*, n°1252, pp.25-33.

CHAKER, S. (2008) : Que sait-on de la pratique et de la transmission du berbère en France ?, In : DGLFLF : *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, n°2, Didier, Paris, pp.49-56.

CHARLES, F. & CIBOIS, P. (2010) : « L'évolution de l'origine sociale des enseignants du primaire sur la longue durée : retour sur une question controversée », *Sociétés Contemporaines*, n°77, pp. 31-56.

CHAUDENSON, R. (dir.) (2000): *Mondialisation : la langue française a-t-elle un avenir ?*, Institution de la Francophonie/Didier Erudition, Paris.

CHAUVEAU, G. & ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1999) : « ZEP et pédagogie de la réussite », *VEI*, n°117, juin 1999, pp. 16-27.

CHEVALIER, J-C (2009) : La France, pays monolingue ou multilingue ?, *Synergies Italie*, n°5, pp. 79-85.

CHARLOT, B. (1997) : *Du rapport au savoir*, Anthropos, Paris.

CHARLOT, B., BAUTIER, E., ROCHEX, J-Y (1992) : *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Armand Colin, Paris.

CHNANE-DAVIN, F. & CUQ, J. (2009) : « FOS-FLS : des relations en trompe l'œil ? », *Le Français aujourd'hui*, n°164 Langue(s) et intégration scolaire, pp. 73-86.

CHNANE-DAVIN, F. (2008) : Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques, In : CHISS, J-L (dir.) *Immigration, Ecole et didactique du français*, Didier, Paris, chapitre 1, pp.21-61.

CHOMENTOWSKI, M. (2009) : *L'échec scolaire des enfants de migrants. L'illusion de l'égalité*, l'Harmattan, Paris.

CLANCHE, F. (2002) : « Langues régionales, langues étrangères : de l'héritage à la pratique », *INSEE Première*, n°830, pp. 1-4.

COCHY, C., LHOTE, G., CANDIDE, C., ROGER, S. (2007) : « Apprentissage et connaissance de la langue française par les migrants. Une priorité mise en œuvre par la DPM, l'ANAEM et l'ACSE », *Ville Ecole Intégration*, n°151, pp. 139-143.

COHEN, M. (2007) : Laïcité et intégration des vagues migratoires juives et musulmanes en France. Du cadre national à la mondialisation, In : WEIL P. (dir.) : *Politiques de la laïcité au XXe siècle*, PUF, Paris, pp. 571-589.

COLLINOT, A. & MAZIERE, F. (1999) : *Le français à l'école, un enjeu historique et politique*, Hatier Formation, Paris.

COMBAZ, G. & TUPIN, F., (2008) : *Collège unique et égalité des chances. Le modèle français au miroir des autres*, l'Harmattan, Paris.

CONSEIL DE L'EUROPE (1992, ratification : 1998) : *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, URL : <http://conventions.coe.int/treaty/fr/Treaties/Html/148.htm> (consulté le 09 juin 2009).

CONSEIL DE L'EUROPE (2007) : *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, URL : coe.int/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral_FR.pdf (consulté le 9 juin 2009).

CONSEIL DE L'EUROPE (2008) : *Livre blanc sur le dialogue interculturel. Vivre ensemble dans l'égalité de dignité*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, URL : http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf (consulté le 11 juillet 2010).

CONSEIL DE L'EUROPE (2001) : *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris.

CONSEIL DE L'EUROPE (2004) : *Traité établissant une Constitution pour l'Europe, Conférence des représentants des gouvernements des états membres du 29/10/2004*, Conseil

de l'Europe, Strasbourg, URL: http://constitution-europeenne.info/special/part_1_fr.pdf (consulté le 04 aout 2011).

CORTIER, C. (2007) : « Accueil et scolarisation des élèves allophones à l'école française. Contextes, dispositifs et didactiques », *Ville Ecole Intégration*, n°151, pp. 145-153.

CORTIER, C. (2008) : « Dispositifs et classes pour les nouveaux arrivants allophones », *Ville Ecole Intégration*, n°153, juin 2008, pp. 15-23.

COSTA-LASCOUX, J. (2006) : « L'intégration « à la française » : une philosophie à l'épreuve des réalités », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 22, n°2, p. 105-126.

COSTE, D. (2007) : Quelques aspects historiques et actuels de la distinction entre FLM, FLE et FLS, In : LAMBERT, P., MILLET, A., RISPAIL, M, TRIMAILLE, C. (dirs.), *Variations au cœur et à la marge de la sociolinguistique. Mélanges offerts à J. Billiez*, l'Harmattan, Paris, chapitre 21, pp. 215-225.

COSTE, D. (2002) : « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ? », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°16, pp. 1-22.

COSTE, D., MOORE, D., ZARATE, G. (1997 révision 2007) : *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

COURTILLON, J. (2003) : *Élaborer un cours de FLE*, Hachette, Paris.

CRESAS (1978) : *Le handicap socioculturel en question*, ESF, Paris.

CUMMINS, J. (1979): « Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children », *Review of Educational Research*, n°49, 221-251.

CUMMINS, J. & SWAIN, M. (1986): *Bilingualism in education*, Longmann, New-York.

CUQ, J-P. (dir.) (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris.

CUQ, J-P. (1991) : *Le français langue seconde*, Hachette, Paris.

CUQ, J-P. (1996) : *Une introduction à la didactique de la grammaire en FLE*, Didier/Hatier, Paris.

CUQ, J-P. & GRUCA, I. (2002) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble.

CURRAN, P. & al. (2001): *Training-Kit. Une méthodologie de l'apprentissage des langues*, Conseil de l'Europe et la Commission Européenne, Strasbourg.

D

DABENE, L. (coord.) (1990) : « Les langues et cultures des migrants : quel défi ? », *Linguistique et didactique des langues*, n°2, pp.3-16.

DABENE, L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.

DABENE, L. & BILLIEZ, J. (1987) : Le parler des jeunes issus de l'immigration. Diversité des pratiques langagières, In : VERMES, G. & BOUTET, J. (dirs.), *France, pays multilingue, Tome 2*, l'Harmattan, Paris, pp.62-77.

DARDAILLON, S. (2009) : *Les albums de Béatrice Poncelet à la croisée des genres : expériences de lecture, enjeux littéraires et éducatifs, implications didactiques*, Thèse de doctorat, sous la direction de Véronique Castellotti, Université François-Rabelais, Tours.

DAT, M-A & SPANGHERO-GAILLARD, N. (2009) : « Les dispositifs d'accueil pour les ENAF dans les écoles publiques », *Le Français aujourd'hui*, n°164, pp. 9-19.

DEBONO, M. (2010) : *Construire une didactique interculturelle du Français juridique : approche Sociolinguistique, historique et Epistémologique*, Thèse de doctorat, sous la direction de Didier de Robillard, Université François-Rabelais, Tours.

DE HEREDIA, C. (1987) : L'individu bilingue et ses langues. Du bilinguisme au parler bilingue, In : VERMES G. & BOUTET J. (dirs.) *France, pays multilingue, Tome 1 : Les langues en France, un enjeu historique et social*, l'Harmattan, Paris, pp. 91-127.

DELEGATION GENERALE A LA LANGUE FRANÇAISE ET AUX LANGUES DE FRANCE (2008) : *L'emploi de la langue française: le cadre légal*, Références 2008, URL: http://www.dglflf.culture.gouv.fr/publications/cadre_legal.pdf (consulté le 01 juillet 2010)

DELEGATION GENERALE A LA LANGUE FRANÇAISE ET AUX LANGUES DE FRANCE (2009) : *Les langues de France, Références 2009*, URL:

http://www.dglflf.culture.gouv.fr/publications/Reference09_Langues_de_France.pdf (consulté le 01 juillet 2010)

DELEGATION GENERALE A LA LANGUE FRANÇAISE ET AUX LANGUES DE FRANCE (2007): *Les politiques des langues en Europe*, URL: http://www.dglflf.culture.gouv.fr/publications/politique_langues_europe_2007.pdf (consulté le 1 juillet 2010)

DELEGATION GENERALE A LA LANGUE FRANÇAISE ET AUX LANGUES DE FRANCE (2005) : *L'intégration linguistique des migrants adultes, Rencontres 2005*, URL: <http://www.dglflf.culture.gouv.fr/publications/S%E9minaire%20migrants.pdf> (consulté le 01 juillet 2010)

DELEGATION GENERALE A LA LANGUE FRANÇAISE ET AUX LANGUES DE FRANCE (2008) : *Migrations et Plurilinguisme en France, Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, n°2, Didier, Paris.

DELEGATION GENERALE A LA LANGUE FRANÇAISE ET AUX LANGUES DE FRANCE (2007): *Vous pouvez le dire en français, Voyages*, URL: <http://www.dglflf.culture.gouv.fr/publications/vouspouvez/voyages.pdf> (consulté le 01 juillet 2010)

DEMAZIERE, D. & DUBAR C. (1997) : *Analyser les entretiens biographiques, L'exemple de récits d'insertion*, Nathan, Paris.

DEPREZ, C. (1999) : *Les enfants bilingues : langues et familles*, Crédif Essais/Didier, Paris.

DEPREZ, C. (2008) : La transmission des langues d'immigration à travers l'enquête sur l'histoire familiale associée au recensement de 1999, In : DGLFLF : *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, n°2, Didier, Paris, pp. 34-42

DEPREZ de HEREDIA, C. (1990) : « Pratiques langagières des enfants d'immigrés dans leurs familles », *Migrants Formation*, n°83, décembre 1990, pp. 130-140.

DE SINGLY, F. (1992) : *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Nathan, Paris.

DEWITTE, P. (dir.) (1999): *Immigration et intégration : l'état des savoirs*, La Découverte, Paris.

DOUCET, C. (2011) : *Quelles contextualisations pour l'enseignement du français hors de France ?*, Thèse de doctorat, sous la direction de Véronique Castellotti, Université François-Rabelais, Tours.

DUBET, F. (2005) : Donner autant à ceux qui ont moins. Entretien avec François Dubet, propos recueillis par Philippe Watrelot et Jean-Michel Zakhartchouk en novembre 2004, *Cahiers pédagogiques*, n°429-430, URL : http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=1322 (consulté le 30 juillet 2010).

DUBET, F. (2008) : *Faits d'école*, Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales Paris.

DUBET, F. (2004) : *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Seuil/ la République des Idées, Paris.

DUBET, F. & DURU-BELLAT, M. (2000) : *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Seuil, Paris.

DUMONT, P. & CALVET, L-J. (1999) : *L'enquête sociolinguistique*, l'Harmattan, Paris.

DURNING, P. & POURTOIS, J-P (1994) : *Education et familles*, De Boeck Université, Bruxelles.

DURU-BELLAT, M. (2001) : « Les résistances des familles (de certaines d'entre elles) à l'école pour tous », *VEI Enjeux*, n°127, décembre 2001, pp. 61-73.

DURU-BELLAT, M. & VAN ZATEN, A. (1999, 2002 : 2nd éd.) : *Sociologie de l'école*, Armand Colin, Paris.

E

EDUSCOL (2005) : *La Diversification des langues à l'école*, URL : <http://eduscol.education.fr/pid23224-cid45716/la-diversification-des-langues-vivantes-des-l-ecole.html> (consulté le 14 avril 2011).

ELIAS, N. (1993) : *Engagement et distanciation*, Fayard, Paris.

ELOY, J-M (1998) : « Légitimité et légitimisme linguistiques : questions théoriques et pratiques d'idéologie linguistique », *Revue Québécoise de linguistique*, volume 26, numéro 2, pp. 43-54

ENCREVE, P. (2007) : « A propos des droits linguistiques de l'homme et du citoyen », *Diversité Ville Ecole Intégration*, n°151, pp 23-29.

ENCREVE, P. (2002) : « La langue de la République », *Pouvoirs*, n°100, pp. 123-137.

F

FEUSSI, V. (2006) : *Une construction du français à Douala, Cameroun*, Thèse de doctorat, sous la direction de Didier de Robillard, Université François-Rabelais, Tours.

FILHON, A. (2009) : *Langues d'ici et d'ailleurs, Transmettre l'arabe et le berbère en France*, INED, Paris.

FORLOT, G. (2009) : « Vers la déconstruction d'un apprentissage idéologique. Des « représentations-obstacles » dans l'enseignement des langues en France », *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 6, numéro 1, pp. 69-91, URL : acedle.org/IMG/pdf/Forlot_Cahiers-Acedle_6-1.pdf (consulté le 05 septembre 2010)

FOULQUIE, P. (1978) : *Vocabulaire des sciences sociales*, PUF, Paris.

FRANCARD, M. (1997) : Insécurité linguistique, In : M.L. MOREAU (éd.) : *Sociolinguistique. Concepts de base*, Mardaga, Bruxelles, pp. 170-176

FRANCARD, M. (2001) : « Le français de référence : formes, normes et identités », *Cahiers de l'Institut linguistique de Louvain*, n°27, pp. 223-240.

FRANÇOIS, F. (1990) : « Langue(s), langage(s), universaux, dialogue, cultures », *Migrants formation*, n°83, pp. 6-17.

G

GAILLE, M. (1999) : « La citoyenneté », *VEI*, n°118, pp 12-24.

GALLIGANI, S. (2007) : Identité et intégration : analyse des positions adoptées par des migrants espagnols face à leur accent d'origine, In : LAMBERT, P., MILLET, A., RISPAIL, M., TRIMAILLE, C. (dirs.): *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*, l'Harmattan, Paris

GAJO, L. (2001) : *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Didier, Paris.

GAJO, L. & MONDADA, L. (2000) : *Interactions et acquisitions en contexte*, Editions universitaires, Fribourg.

GADET, F. (1997) : Classe sociale, In : MOREAU, M.L (éd.) : *Sociolinguistique. Concepts de base*, Mardaga, Bruxelles, pp. 76-81.

GALISSON, R. (1980) : *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères*, CLE International, Paris.

GALISSON, R. & COSTE, D. (1976) : *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris.

GERMAIN, C. (1993) : *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, CLE International, Paris.

GIUST-DESPRAIRIE, F. (2010) : Traitement de la diversité et crise du lien social dans l'école, *Nouvelle revue de psychologie*, n°9, pp. 29-39.

GOFFMAN, E. (1974) : *Les rites d'interaction*, Editions de Minuit, Paris.

GOHARD-RADENKOVIC, A. & MURPHY-LEJEUNE, E. (2008) : Introduction : mobilités et parcours, In : ZARATE G. et LEVY D. (Auteurs), KRAMSCH C. (dirs.) : *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Editions des Archives contemporaines, Paris, chapitre 3, pp. 127- 134.

GOÏ, C. (2005) : *Des élèves venus d'ailleurs*, Scéren-CNDP/Ville Ecole Intégration/CRDP Orléans-Tours.

GOÏ, C. (2008a): « Élèves nouvellement arrivés en France et parents allophones : construire le lien entre l'école et la famille », *Cahiers pédagogiques*, n°465, URL: http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?page=imprimer_article&id_article=3840 (consulté le 05 février 2010)

GOÏ, C. (2009a) : Face à l'altérité : former des enseignants réflexifs, *Les cahiers pédagogiques*, n°473, pp.23 à 25.

GOÏ, C. (2008b) : « L'école : la réussite comme objectif, l'échec comme probable « versus » », *Diversité*, n°152, pp. 51-55.

GOÏ, C. (dir.) (2012) : *Quelles recherches qualitatives en sciences humaines ? Approches interdisciplinaires de la diversité*, l'Harmattan, Paris

GOÏ, C. (2009b): Réflexivité et plurilinguisme: de l'outil d'apprentissage à la cohérence du continuum biographique, *Cahier d'atelier de Sociolinguistique*, n°4, URL: http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/C-_Goi_-_Reflexivite_et_plurilinguisme-2_cle039524.pdf (consulté le 04 août 2011).

GOÏ, C. (2006): *Scolarisation et accès aux savoirs des élèves nouveaux arrivants: pour l'intégration comme a priori*, Conférence du 12/04/2006, Journée Académique ENAF de l'Académie de Lyon, URL: <http://www2.ac-lyon.fr/centres/delay/spip.php?article43> (consulté le 28 février 2008).

GONTHIER-MAURIN, B. (2012): *Le métier d'enseignant au cœur d'une ambition émancipatrice, Rapport d'information n°601 (2011-2012) de Mme Brigitte, fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication, déposé le 19 juin 2012*, Sénat, URL: <http://www.senat.fr/rap/r11-601/r11-6011.pdf> (consulté le 28 avril 2012)

GOUX, D. & MAURIN, E. (1997) : « Destinées sociales : le rôle de l'école et du milieu d'origine », *Economie et statistique*, n°306, pp. 13-26.

GRAWITZ, M. (1964, 2001 : 11e éd.) : *Méthodes des sciences sociales*, Dalloz, Paris.

GRÉGOIRE, H-B. : *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française, 1794, n.p.* URL : <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/gregoire-rapport.htm> (consulté le 7 mai 2010).

GRETTLER, A & al. (1981) : *Etre migrant*, Peter Lang, Bern.

GUMPERZ, J. (1982): *Discourse strategies*, Cambridge University Press, Cambridge.

GUMPERZ, J. (1989) : *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, les Editions de Minuit, Paris.

H

HAGEGE, C. (1996) : *Le français, histoire d'un combat*, Editions Michel Hagège, Boulogne-Billancourt.

HALL, E-T (1971) : *La dimension cachée*, Seuil, Paris.

- HAMERS, J-F. & BLANC, M. (1983) : *Bilinguisme et bilinguisme*, Mardaga, Bruxelles.
- HASSAN, R. (2008) : « La question du socioculturel dans l'éducation langagière à l'école », *Repères*, n°38, pp. 47-62.
- HAUT CONSEIL A L'INTEGRATION (2001): *Les parcours d'intégration*, la Documentation française, Paris, URL: <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/014000758/0000.pdf> (consulté le 03 août 2010).
- HAUT CONSEIL A L'INTEGRATION (1995) : *Liens culturels et intégration: rapport au premier ministre*, La Documentation française, Paris, URL: <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/954126500/0000.pdf> (consulté le 03 août 2010).
- HEDIBEL, M. (2002) : « Les formations à l'interculturel en IUFM : sous les pavés, la plage... », *VEI Enjeux*, n°129, juin 2002, pp. 207-218.
- HELLER, M. (2002) : *Eléments d'une sociolinguistique critique*, Didier, Paris.
- HERAN, F. (2004) : « Une approche quantitative de l'intégration linguistique en France », *Hommes et Migrations*, n°1252, pp. 10-24.
- HERAN, F., FILHON, A., DEPRESZ C., (2002) : « La dynamique des langues en France au cours du XXe siècle », *Population et sociétés*, n°376, pp. 1-4.
- HOUSSAYE, J. (2008) : « Discours sur le mauvais élève », *Carrefours de l'éducation*, n°26, p. 229-254.
- HOUSSAYE, J. (2001) : *Professeurs et élèves. Les bons et les mauvais*, ESF Editions, Paris.
- HUVER, E. (2009) : « Evaluation des enfants nouvellement arrivés en France : évaluer des enfants non francophones, allophones et/ou plurilingues ? », *Cahiers de l'Asdifle*, n°20, pp.149-168.
- HUVER, E. & GOÏ C. (2010) : « Evaluer - accueillir - insérer : quel(s) prisme(s) pour quelle(s) projection(s) ? », *Cahiers de sociolinguistique*, n°15, pp.97-108.
- HYMES, D. (1967): Models of the interaction of language and social life, *Journal of Social Issues*, n°23, pp. 8-28.

I

INED (2010) : *Trajectoires et origines : Enquête sur la diversité des populations en France, Premiers résultats, Documents de travail 168*, URL : http://www.ined.fr/fichier/t_publication/1516/publi_pdf1_dt168_teo.pdf (consulté 27 avril 2011).

INSEE (2005) : *Dossier de presse : Les immigrés en France, édition 2005*, URL : http://www.insee.fr/fr/ppp/comm_presse/comm/hcdplmmfra05.pdf (consulté le 03 août 2010).

INSEE (2004) : *L'enquête « Etude de l'histoire familiale » de 1999. Résultats détaillés*, URL : www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/irsoc033.pdf (consulté le 28 février 2010).

J

JAKOBSON, R. (1963) : *Essais de linguistique générale*, Editions de Minuit, Paris.

JODELET, D. (dir.) (1989) : *Les représentations sociales*, PUF, Paris.

JODELET, D. (2006) : Représentation sociale, In : MESURE, S. & SAVIDAN, P. (dirs.) : *Dictionnaire des sciences humaines*, PUF, Paris, pp. 1003-1005.

JUNTER, A. & SENAC-SLAWINSKI, R. (2010) : La diversité : sans droit ni obligation, *Revue de l'OFCE*, n°14, pp. 167-195.

K

KAUFMANN, J-C. (1996) : *L'entretien compréhensif*, Nathan, Paris.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996) : *La conversation*, Seuil, Paris.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005) : *Le discours en interaction*, Armand Colin, Paris.

KLINKENBERG, J-M (1997) : Classe sociale des élèves, In : MOREAU, M.L (éd.) : *Sociolinguistique. Concepts de base*, Mardaga, Bruxelles, pp. 81-85.

KLINKENBERG, J-M (2001 rééd. 2003) : *La Langue et le Citoyen. Pour une autre politique de la langue française*, PUF, Paris.

KRUMM, H-J (2008) : Plurilinguisme et subjectivité : « portraits de langues », par les enfants plurilingues, In : ZARATE, G. et LEVY, D. (Auteurs), KRAMSCH, C. (dir.) : *Précis du*

plurilinguisme et du pluriculturalisme, Editions des Archives contemporaines, Paris, pp. 109-112.

L

LABOV, W. (1976) : *Sociolinguistique*, Editions de Minuit, Paris.

LAGRANGE, H. (2010) : *Le déni des cultures*, Seuil, Paris.

LAHIRE, B. (2008) : « Des « réussites » scolaires multiformes en milieux populaires, *Diversité*, n°152, pp. 31-36.

LAHIRE, B. (1998) : « La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse », *Ville Ecole Intégration*, n°114, pp. 104-109.

LAHIRE, B. (1995) : *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Gallimard/Seuil, Paris.

LANG, J. (2002a) : « Discours d'ouverture », *VEI Enjeux*, hors série n°3, pp. 5-17.

LANG, J. (2002b) : *Déclaration de Monsieur Jack Lang, ministre de l'éducation nationale, sur les zones d'éducation prioritaires et la discrimination positive. Colloque international « La discrimination positive en France et dans le Monde »*, 05/03/2002, URL : discours.vie-publique.fr/notices/023001520.html (consulté le 07 mai 2008).

LAPARRA, M. (1990) : « Questions sur le bilinguisme des enfants issus de l'immigration », *Migrants Formation*, n°83, pp. 40-53.

LAPLANTINE, F. & NOUSS, A. (1997) : *Le Métissage. Un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir*, Flammarion, Paris.

LAROUSSE, F. (1997) : « Jugements épilinguistiques sur la langue maternelle. Une stigmatisation en cache une autre », *Peuples Méditerranéens*, n°79, pp. 141-152.

LAROUSSE, F. (2003) : « Présentation », *Glottopol*, n°1, pp. 2-7, URL: http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_1.html#Presentation (consulté le 01 juillet 2010).

LAZARIDIS, M. (2001) : « La scolarisation des enfants de migrants : entre intégration républicaines et mesures spécifiques », *VEI Enjeux*, n°125, pp. 198-208.

LECLERC, V. (2004) : « La professionnalisation des formateurs impliqués dans la formation de base, Un processus inachevé », *Ville Ecole Intégration Enjeux*, n°136, pp. 187-2002.

LECONTE, F. (2001) : « Familles africaines en France : entre volonté d'insertion et attachement au patrimoine langagier d'origine », *Langage et société*, n°98, pp. 77-103.

LECONTE, F. (1997) : *La famille et les langues. Une étude sociolinguistique de la deuxième génération de l'immigration africaine dans l'agglomération rouennaise*, l'Harmattan, Paris.

LECONTE, F. (2005) : « Récits d'enfants bilingues », *Glottopol*, n°5, pp.26-44, URL: http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_5/gpl503_leconte.pdf (consulté le 01 juillet 2010).

LECONTE, F. (2000) : « Récits enfantins en situation de contacts de langues et de cultures », *Repères*, n°21, pp.79-93.

LECONTE, F. & DELABARRE, E (2003) : L'évaluation de l'hétérogénéité linguistique par les enseignants de collège, In : CAITUCOLI, C. (dir.) : *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, Presses universitaires de Rouen, Rouen, pp. 59-82.

LECONTE, F. & MORTAMET, C. (2005) : « Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil », *Glottopol*, n°6, pp.22-57, URL: http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_6/gpl6_02lecontemortamet.pdf, (consulté le 01 juillet 2010).

LEGENDRE, F (2002) : « Diversité culturelle et pratiques pédagogiques. Opinions et attitudes des nouveaux professeurs des écoles de l'académie de Créteil », *VEI Enjeux*, n°129, pp. 190-206.

LEGENDRE, J. (2003), *Rapport d'information fait au nom de la Commission des affaires culturelles sur l'enseignement des langues étrangères en France*, Sénat, session ordinaire de 2003-2004, n°63, annexe au procès-verbal de la séance du 12 novembre 2003, Sénat, URL: http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-063_mono.html (consulté le 14 avril 2010).

« *Le grand rendez-vous avec Claude Guéant* », radio RTL, 25 mai 2011, URL : <http://www.europe1.fr/France/Gueant-immigration-l-INSEE-somme-de-repondre-601233/> (consulté le 28 juin 2011).

LELIEVRE, F. (2008) : *L'anglais en France, une langue multiple, Pratiques, représentations et postures d'apprentissage : une étude en contexte universitaire*, Thèse de doctorat, sous la direction de Véronique Castellotti, Université François-Rabelais, Tours.

LE MOIGNE, J-L. (2001) : *Le constructivisme, Tome 1*, l'Harmattan, Paris.

LESSARD-HEBERT, M., GOYETTE, G., BOUTIN, G. (1997) : *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*, De Boeck Université, Bruxelles.

LODGE, A. (1997, traduction française : 1993), *Le français. Histoire d'un dialecte devenu langue*, Fayard, Paris.

LORCERIE, F. (1998) : « La coopération des parents et des maîtres. Une approche non psychologique », *Ville Ecole Intégration*, n°114, pp.20-34.

LORCERIE, F. (2000) : « La lutte contre les discriminations ou l'intégration requalifiée », *VEI Enjeux*, n°121, juin 2000, pp. 69-81.

LÜDI, G. & PY, B. (1986, 2002 : 2nd éd.) : *Etre bilingue*, Bern, Peter Lang.

M

MASSON, N. (1994) : *L'Ecole normale supérieure*, Gallimard, Paris.

MAURAI, J. (1997) Assimilation linguistique, In : MOREAU M.L (éd.), *Sociolinguistique. Concepts de base*, Mardaga, Bruxelles, pp. 51-56.

MBOUP, M. (2001). Analyse comparative des politiques publiques d'immigration en Europe : France, Grande-Bretagne, Suède, Italie, In : PERREGAUX, C., OGAY, T., LEANZA, Y., DASEN, P. (dirs.) : *Intégrations et migrations. Regards pluridisciplinaires*, l'Harmattan, Paris, pp. 113-140.

MINGAT, A. (1991) : « Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école », *Revue française de pédagogie*, volume 95, pp. 47-63.

Ministère de l'éducation Nationale et de la Culture, Secrétariat d'Etat à l'Intégration auprès du Ministère des Affaires Sociales et de l'Intégration, avec le Ministère de la Jeunesse et des Sports et le Secrétariat d'Etat à la Ville (1992): *Charte de l'Accompagnement Scolaire*, signée le 7 octobre 1992 à la Maison de quartier de la Goutte d'Or à Paris.

Ministère de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion Sociale (2005) : *Plan de cohésion sociale*, promulgation de la loi du 18 janvier 2005.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Direction de l'action sociale, sous-direction de la réadaptation, de la vieillesse et de l'aide sociale, RVAS, sous-direction du développement social de la famille et de l'enfance, Bureau famille, enfance et jeunesse, DSF 2, Ministère de l'éducation Nationale, Ministère de la jeunesse et des sports (2000): *Le contrat local d'accompagnement scolaire*, circulaire DAS/RVAS/DSF 2 n°2000-341 du 22/06/2000 relative à la mise en place d'un dispositif unique de l'accompagnement scolaire, non paru au Journal Officiel.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Ministère de l'Education Nationale, Ministère de la Jeunesse et des Sports, Ministère délégué à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées, Ministère délégué à la ville, Fond d'Action Sociale (FAS), Caisse Nationale des Allocations familiales (2001) : *Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité*.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Ministère de l'Education Nationale, Ministère de la Jeunesse et des Sports, Ministère délégué à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées, Ministère délégué à la ville, Fond d'Action Sociale (FAS), Caisse Nationale des Allocations familiales (2001) : *Guide de l'accompagnement à la scolarité, Fiches pratiques*.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Ministère délégué à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées, Ministère délégué à la Ville, Ministère de l'Education, Ministère de la Jeunesse et des Sports, Direction générale de l'Action Sociale, Bureau B, (2001) : *Circulaire relative à la mise en œuvre de la politique d'accompagnement à la scolarité pour l'année scolaire 2001-2002 : le contrat local d'accompagnement à la scolarité (CLAS)*, circulaire DGAS/2B n°2001-295 du 26/06/2001.

MOISAN, C. & SIMON J. (1997) : *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*, Rapport au Ministère de l'éducation, URL : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/984001171/index.shtml> (consulté le 03 août 2010).

MOORE, D. (1993) : « Entre langues étrangères et langues d'origine : transformer la diversité en atout dans l'apprentissage », *Etudes de linguistique appliquée*, n°89, pp. 97-104.

MOORE, D. (2001) : *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Crédif Essais/Didier, Paris.

MOORE, D. (2006) : *Plurilinguismes et école*, Hatier/Crédif, Paris.

MOORE, D. & CASTELLOTTI, V. (2011) : Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme, In : BLANCHET, P. & CHARDENET, P. (dirs.) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Editions des Archives contemporaines/AUF, Paris, pp. 118-132.

MOREAU, M.L (éd.) (1997) : *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Mardaga, Bruxelles.

MORTAMET, C. (2003) : *La diversité à l'université, analyse sociolinguistique de copies et de discours d'étudiants entrant à la faculté de Lettres et Sciences humaines de Rouen*, Thèse de doctorat, sous la direction de Claude Caitucoli, Université de Rouen.

MORTAMET, C., (2005) : « Usages des langues au quotidien : le cas des immigrations maghrébines, africaines et turques dans l'agglomération rouennaise », *Glottopol*, n°5, pp. 43-67, URL : www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_5/glp504_mortamet.pdf (consulté le 01 juillet 2010).

MUCCHIELLI, A. (dir.) (1996, 2004 : 2nd éd.) : *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Armand Colin, Paris.

MUCHIELLI, A. & NOY, C. (2005), *Etude des communications : Approches constructivistes*, Armand Colin, Paris.

MUNI TOKE, V. (2009) : Fantasma d'un plurilinguisme pathogène : le cas des rapports dits « Benisti », *Le Français aujourd'hui*, n°164, pp. 35-44.

MURPHY-LEJEUNE, E. (2003) : *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*, Crédif Essais/Didier, Paris.

MUXEL, A. (1996) : *Individu et mémoire familiale*, Nathan, Paris.

N

« Nicolas Sarkozy annonce un plan d'urgence pour les langues étrangères au lycée », *Le Point*, 13 octobre 2009, URL : <http://www.lepoint.fr/actualites-societe/2009-10-13/nicolas-sarkozy-annonce-un-plan-d-urgence-pour-les-langues/920/0/385123> (consulté le 22 octobre 2009).

NOY, C. (2007) : « Le maillage qualitatif, canevas pour la compréhension des phénomènes contemporains », *Recherches Qualitatives*, hors série n°3, pp. 308-315.

O

OBIN, J.P. & OBIN-COULON, A. (1999) : *Immigration et intégration*, Hachette Education, Paris.

OESCH-SERRA, C. & PY, B. (1997) : « Le crépuscule des lieux communs ou les stéréotypes entre consensus, certitude et doutes », *Tranel*, n°27, pp. 29-49.

OZOUF, J. & OZOUF, M. (1992) : *La République des instituteurs*, Gallimard/Le Seuil, Paris.

P

PENA-RUIZ, H. (2001) : *La laïcité pour l'égalité*, Editions Mille et une nuits, Paris.

PERREGAUX, C. (2003) : Diversité des contextes et des élèves, In : CANDELIER, M. (dir.) : *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: bilan d'une innovation européenne*, De Boeck Université, Bruxelles, chapitre 9, pp. 221-245.

PERREGAUX, C. (2001) : L'intégration sociale et scolaire, aussi une histoire de langue(s) ?, In : PERREGAUX, C., OGAY, T., LEANZA, Y., DASEN, P. (dirs.) : *Intégrations et migrations. Regards pluridisciplinaires*, l'Harmattan, Paris, pp. 303-331.

PERREGAUX, C. (2004) : « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune », *Repères*, n° 29, pp. 147-166.

PETEK, G. (2004) : « Les Elco, entre reconnaissance et marginalisation », *Hommes et Migrations*, n°1252, pp.45-55.

POIGNANT, B. (1998) : *Langues et cultures régionales. Rapport au Premier ministre*, La Documentation française, Paris, URL: <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/984001448/0000.pdf> (consulté le 04 février 2009).

PORCHER, L. (1995) : *Le français langue étrangère*, Hachette, Paris.

PORCHER, L. (2004) : *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette, Paris.

PORCHER, L. & ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1998) : *Ethique de la diversité et éducation*, PUF, Paris.

PORCHER, L. & FARO-HANOUN, V. (2000) : *Politiques linguistiques*, l'Harmattan, Paris.

PORQUIER, R. & PY, B. (2004) : *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Credif Essais/Didier, Paris.

PUREN, C. (1988) : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, CLE International, Paris.

PUREN, L. (2004) : *L'école française face à l'enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisés dans le système éducatif français du XIXe siècle à nos jours*, Thèse de doctorat, sous la direction de Daniel Véronique, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle.

PUREN, L. (2003) : « Pédagogie, idéologie et politique linguistique. L'exemple de la méthode Carré appliquée à la francisation de la Bretagne à la fin du 19e siècle. », *Glottopol*, n°1, pp. 33-52, URL: http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_1/gp11_03puren.pdf (consulté le 01 juillet 2010).

PY, B. (2004) : « Pour une approche linguistique des représentations sociales », *Langages*, n°154, pp. 6-19.

Q

QUÉRÉ, L. (1991) : « D'un modèle épistémologique de la communication à un modèle praxéologique », *Réseaux*, volume 9, pp. 69-90.

QUÉRÉ, L. (1999) : *La sociologie à l'épreuve de l'herméneutique*, l'Harmattan, Paris.

R

RAYNAL, F. & RIEUNIER, A. (1998) : *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, ESF, Paris.

- REA, A. & TRIPIER, M. (2003) : *Sociologie de l'immigration*, La Découverte, Paris.
- RILEY, P. (2003) : « Le « linguisme » - multi-poly-pluri ? Points de repères terminologiques et sociolinguistiques », *Le Français Dans le Monde*, Recherche et Application, pp. 9-17.
- RIVAROL de, A. (1784 [1966]) : *Discours sur l'universalité de la langue française, suivi des Pensées, maximes, anecdotes et bons mots*, Belfond, Paris.
- ROBIEN de, G. (2006) : *La relance de l'éducation prioritaire. Discours de Gilles de Robien le 08/02/2006*, URL : www.education.gouv.fr/cid843/la-relance-de-l-education-prioritaire.html (consulté le 3 octobre 2008).
- ROBIEN de, G. (2007) : *Réseaux Ambition Réussite : l'excellence au service des élèves. Invitation à la presse. Discours de Gilles de Robien le 16/01/2007*, URL : www.education.gouv.fr/cid4387/reseaux-ambition-reussite-l-excellence-au-service-des-eleves.html (consulté le 29 juillet 2009).
- ROBILLARD de, D. (2010) : « Dylan. Un exemple parmi d'autres des coûts et difficultés du travail de la diversité : naît-on ou devient-on divers ? Réponse à Anne-Claude Berthoud », *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 7, numéro 1, pp 35-61, URL : acedle.org/IMG/pdf/Robillard_Cahiers-Acedle_7-1.pdf (consulté le 25 août 2011).

S

- SABATIER, C. (2007) : De l'utopie à la pratique : accueillir, légitimer et soutenir les contacts de langues pour soutenir le plurilinguisme à l'école, In : LAMBERT, P., MILLET, A., RISPAIL, M., TRIMAILLE, C. (dirs.) : *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*, l'Harmattan, Paris, chapitre 23, pp. 237-245.
- SANTELLI, E. (2001) : *La mobilité sociale dans l'immigration, Itinéraires de réussite des enfants d'origine algérienne*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse.
- SARKOZY, N. (2008) : *Discours de M. le Président de la République. Une nouvelle politique pour les banlieues. Palais de l'Élysée. Vendredi 08 février 2008*, URL : www.cnle.gouv.fr/IMG/pdf/Discours_Sarkozy_Politique_banlieues_080208.pdf (consulté le 28 février 2009).

SAUSSURE de, F. (2010 [1916]), *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris.

SCHIFF, C. (2002a) : « Les élèves nouveaux arrivants : obstacles linguistiques et motivation scolaire », *VEI Enjeux*, hors série n°3, pp. 87-92.

SCHIFF, C. (2002b) : « Les jeunes primo-migrants : un rapport à la société distinct de celui des minorités ethniques », *Ville Ecole Intégration Enjeux*, n°131, pp. 222-231.

SCHIFF, C. (2004) : « L'institution scolaire et les élèves migrants : peut mieux faire », *Hommes et Migrations*, n°1251, pp. 75-85.

SCHNAPPER, D. (2000a) : *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Folio Actuel, Paris.

SCHNAPPER, D. (2007) : *Qu'est-ce que l'intégration ?*, Gallimard, Paris.

SCHNAPPER, D. (2000b) : L'universel républicain revisité, *VEI Enjeux*, n°121, juin 2000, pp. 10-22.

SEARLE, J. R. (1972) : *Les actes de langage*, Hermann, Paris.

SINGLY de, F (1992) : *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Nathan, Paris.

SOULE, B. (2007) : Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales, *Recherche qualitatives*, volume 27, pp. 127-140.

SPAËTH, V. (2008) : Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires, In : CHISS, J-L (dir.) : *Immigration, Ecole et didactique du français*, Didier, Paris, chapitre 2, pp.62-100.

STASI, B. (1984) : *L'immigration : une chance pour la France*, Robert Laffont, Paris.

STASI, B. (2003): *Rapport de la commission de réflexions sur l'application du principe de laïcité dans la république, remis au Président de la République le 11 décembre 2003*, La Documentation française, Paris, URL: <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/034000725/0000.pdf> (consulté le 14 avril 2010).

T

TABOURET-KELLER, A. (1990) : « Le bilinguisme : pourquoi la mauvaise réputation », *Migrants Formation*, n°83, pp. 18-23.

TAGLIANTE, C. (2006) : *La classe de langue*, CLE International, Paris.

THAMIN, N. (2007) : *Dynamiques des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujet en situation de mobilité*, Thèse de doctorat, sous la direction de Jacqueline Billiez, Université Stendhal, Grenoble III.

THELOT, C. (2004) : *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole par Claude Thélot*, CNDP/la Documentation française, Paris.

THIESSE, A-M. (1999) : *La création des identités nationales. Europe XVIIIe - XXe siècle*, Seuil, Paris.

TOULEMONDE, B. (dir.) (2003) : *Le système éducatif en France*, Les notices de la Documentation française, Paris.

TRAN-MINH, T. (2009) : « Perspectives renouvelées des ELCO : la parole aux enfants alloglottes », *Le Français aujourd'hui*, n°164, pp. 61-69.

TRIBALAT, M. (1995) : *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*, La Découverte, Paris.

TUPIN, F. (2004) : *Démocratiser l'Ecole au quotidien. De quelques choix à portée des enseignants*, PUF, Paris.

TUPIN, F. (2002) : De quelques sources potentielles de l'instabilité du « concept » d'insécurité linguistique : notion précaire ou méthodologies fragiles, In : BRETEGNIER A. et LEDEGEN G. (dirs.) : *Sécurité/insécurité linguistique. Terrains et approches diversifiés. Propositions théoriques et méthodologiques*, l'Harmattan/ CNRS, Paris, pp. 77-104.

TUPIN, F. (dir.) (2005) : *Ecoles Ultramarines. Univers créoles, Tome 5*, Anthropos-Economica, Paris.

TUPIN, F. (1996) : « Espace d'action des enseignants et démocratisation : l'exemple de l'enseignement de la narration écrite au collège », *Revue Française de Pédagogie*, n°115, pp. 77-87.

TUPIN, F., FRANÇOISE, C., COMBAZ, G. (2005) : Enseignants en milieu créolophone : des représentations aux modes d'intervention, In : PRUDENT, L.F., TUPIN, F., WHARTON, S. (dirs.) : *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Peter Lang, Bern, pp. 51-98.

V

VALLET, L.A & DEGENNE, A. (2000) : « L'origine sociale des enseignants par sexe et niveau d'enseignement. Évolution entre 1964 et 1997 », *Education et Formations*, n°56, pp. 33-40.

VARRO, G. (1990) : « Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants », *Migrants Formation*, n°83, pp. 23-38.

VAUGELAS, C. (Favre de) (1934 [1647]) : *Remarques sur la langue française, fac simile de l'éd. originale de 1647, avec intro., biblio. et index par J. STREICHER*, Droz, Genève.

VERDELHAN-BOURGADE, M. (1995) : « Lecture et langage en FLS : problèmes cognitifs et didactiques », *Tréma*, n°7, pp. 39-46.

VERDELHAN-BOURGADE, M. (2002) : *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, PUF, Paris.

VERDELHAN-BOURGADE, M. (2007) : *Le français langue seconde. Un concept et des pratiques en évolution*, De Boeck Université, Bruxelles.

VERHOEVEN, M. (2002) : « Ecole et diversité culturelle. Regards croisés sur l'expérience scolaire de jeunes issus de l'immigration », *Sybidi Papers*, n°27.

VERMES, G. (dir.) (1988) : *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France, Tomes 1 et 2*, l'Harmattan, Paris.

VERMES, G. & BOUTET, J. (dirs.) (1987) : *France, pays multilingue, Tomes 1 et 2*, l'Harmattan, Paris.

VIGNER, G. (2001) : « Depuis quand enseigne-t-on le Français en France ? Du sermo vulgaris à l'enseignement du français langue maternelle », *Etudes de linguistique appliquée*, n°123, pp. 425-444.

VIGNER, G. (2008) : « D'une généalogie à une méthodologie - Le FL2 dans les programmes du ministère de l'Education nationale », *Glottopol*, n°11, pp.34-44, URL: http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_11/gpl11_04vigner.pdf (consulté le 01 juillet 2010).

VIGNER, G. (2002) : *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE International, Paris.

VIGNER, G. (2008) : Langues à l'école et scolarisation des enfants migrants, In : DGLFLF : *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, n°2, Didier, Paris, pp. 121-126.

VINSONNEAU, G. (1999) : *Inégalités sociales et procédés identitaires*, Armand Colin, Paris.

VINSONNEAU, G. (1996) : *L'identité des jeunes en société inégalitaire. Le cas des maghrébins en France*, l'Harmattan, Paris.

W

WEIL, P. (1988) : La politique française d'immigration (entre 1974 et 1986) et la citoyenneté », In : WIHTOL de WENDEN, C. (dir.) : *La Citoyenneté et la transformation de la structure sociale et nationale de la population française*, Fondation Diderot-Edilig, Paris, p.189-198.

WEIL, P. (2001) : L'immigration dans l'espace national et européen : état des lieux et réponses politiques, *VEI Enjeux*, hors série n°3.

WIEVIORKA, M. (2008) : *La Diversité. Rapport à la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche*, Robert Laffont, Paris.

WIHTOL de WENDEN, C. (2008) : « Migration, pluralité, intégration », *Glottopol*, n°11, pp. 12-23, URL: http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_11/gpl11_04vigner.pdf (consulté le 01 juillet 2010).

Y

YOUNG A. & HELOT C. (2007) : Le pouvoir parental, une ressource linguistique et culturelle à l'école ? In : CONSEIL DE L'EUROPE : *Promouvoir la diversité linguistique et*

le développement à l'échelle des établissements scolaires, Conseil de l'Europe, Strasbourg, pp. 19-34.

Z

ZARATE, G. (1986) : *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris.

ZARATE, G. (1993) : *Représentations de l'étranger en didactique des langues*, Didier, Paris.

ZARATE, G. & LEVY, D. (Auteurs), KRAMSCH, C. (dir.) (2008) : *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Editions des Archives contemporaines, Paris.

ZASK, J. (2008) : Situation ou contexte ? Une lecture de Dewey, *Revue internationale de philosophie*, numéro 245, pp. 213-328.

ZIROTTI-J.P. (2006) : Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école, *Langage et société*, n°116, pp. 73-91

Textes de loi

Loi constitutionnelle n°92-554 du 25 juin 1992, révision de la Constitution de 1958, Journal Officiel de la République Française n° 147 du 26 juin 1992.

Décret n°2006-1791 du 23 décembre 2006 relatif au contrat d'accueil et d'intégration et au contrôle des connaissances en français d'un étranger souhaitant durablement s'installer en France et modifiant le code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile, Journal Officiel de la République Française n° 303 du 31 décembre 2006.

Loi concernant la séparation des Eglises et de l'Etat du 09 septembre 1905, Journal Officiel de la République Française du 11 décembre 1905.

Loi n°2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, Journal Officiel de la République française n°96 du 24 avril 2005.

Loi n°2010-1192 du 11 octobre 2010 interdisant la dissimulation du visage dans l'espace public, Journal Officiel de la République française n°0237 du 12 octobre 2010.

Loi n°75-1349 du 31 décembre 1975 relative à l'emploi de la langue française, dite Loi Bas-Lauriol, Journal Officiel de la République Française du 04 janvier 1976.

Loi n°94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française, Dite Loi Toubon, Journal Officiel de la République Française n°180 du 5 août 1994.

Loi n°51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux, dite Loi Deixonne, Journal Officiel de la République Française du 13 janvier 1951.

Loi n°2006-911 du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et à l'intégration, Journal Officiel de la République Française n°170 du 25 juillet 2006.

Textes du Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche : bibliographie chronologique

(1970) : *Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers*, circulaire n°IX 70-37 du 13/01/1970, Bulletin Officiel n°5 du 29 janvier 1970.

(1973): *Enseignement du portugais à l'intention des élèves portugais scolarisés dans l'enseignement élémentaire*, circulaire n°73-10008 du 2 février 1973, Bulletin Officiel n°5 du 29 janvier 1970.

(1973) : *Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans*, circulaire n°73-383 du 25/09/1973, Bulletin Officiel n°5 du 29 janvier 1970.

(1975) : *Enseignements de langues nationales à l'intention d'élèves immigrés, dans le cadre du tiers temps des écoles élémentaires*, circulaire n°75-148 du 09/04/1975, Bulletin Officiel n°15 du 17 avril 1975.

(1975) : *Loi relative à l'éducation, dite Loi Haby, Journal Officiel du 12 juillet 1975*, Bulletin Officiel n°29 du 24 juillet 1975.

(1976) : *Circulaire relative à l'utilisation des locaux scolaires en dehors des heures de classe, pour l'ouverture de cours de leur langue maternelle à des élèves étrangers des écoles élémentaires*, circulaire n°76-128 du 30/03/1976, Journal officiel n°102 du 30 avril 1976.

(1977) : *Enseignement de leur langue nationale aux élèves yougoslaves scolarisés dans l'enseignement élémentaire (serbo-croate, slovène, macédonien...)*, circulaire n°77-447 du 22/11/1977, Bulletin Officiel n°44 du 8 décembre 1977.

(1981) : *Zones prioritaires et programmes d'éducation prioritaires*, circulaire n°81-536 du 28/12/1981, Bulletin Officiel n°1 du 21 janvier 1982.

(1986) : *Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France*, circulaire n°86-119 du 13 mars 1986, Bulletin officiel n°13 du 03/04/1986.

(1989) : *Loi d'orientation sur l'éducation, loi n°89-486 du 10 juillet 1989*, Bulletin Officiel Spécial n°9 du 03 octobre 1991.

(1989) : *Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire (écoles publiques et privées sous contrat) : orientations pédagogiques*, circulaire n°89-065 du 06/03/1989.

(1990) : *Missions et organisation des CEFISEM*, circulaire n°90-270 du 9/10/1990, Bulletin Officiel n°38 du 18 octobre 1990.

(1991) : *Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire (écoles publiques et privées sous contrat) : orientations pédagogiques*, circulaire n°91-246 du 06/09/1991.

(1996) : *Enseigner au collège. Programmes et accompagnement*, CNDP.

(1998) : *Aménagement des temps et des activités de l'enfant : mise en place du contrat éducatif local et des rythmes périscolaires*, circulaire n°98-144 du 09/07/1998, Bulletin Officiel n°29 du 16 juillet 1998.

(1998) : *Enseignement des langues vivantes étrangères*, circulaire n°98-105 du 11/05/1998, Bulletin Officiel n°22 du 28 mai 1998.

(1998) : *Enseignement des langues vivantes au CM2 à la rentrée de 1998: orientations pédagogiques*, circulaire n°98-135 du 23/06/1998, Bulletin Officiel n°27 du 02 juillet 1998.

(1998) : *Relance de l'éducation prioritaire : mise en place des réseaux d'éducation prioritaire et des contrats de réussite*, circulaire n°98-145 du 10/07/1998, Bulletin Officiel n°29 du 16 juillet 1998.

(1999): *Encart: relance de l'éducation prioritaire : élaboration, pilotage et accompagnement des contrats de réussite des réseaux d'éducation prioritaire*, circulaire n°99-007 du 20/01/1999, Bulletin Officiel n°4 du 28 janvier 1999.

(2000): *Encart: les pôles d'excellence scolaire dans les ZEP et les réseaux d'éducation prioritaire*, circulaire n°2000-008 du 08/02/2000, Bulletin Officiel n°8 du 24 février 2000.

(2000): *ZEP et les réseaux d'éducation prioritaire: les pôles d'excellence scolaire au service des apprentissages*, circulaire n°2000-008, du 08/02/2000, Bulletin Officiel n°8 du 24 février 2000.

(2000) : *Le Français langue seconde, Collège*, DESCO/CNDP.

(2002): *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, Bulletin officiel hors série n°1 du 14 février 2002.

(2002): *Langues étrangères ou régionales à l'école primaire*, Bulletin Officiel hors série n°4 du 29 août.

(2002): *Les contrats éducatifs locaux. Aménagement du temps des élèves*, circulaire n°2000-2008, Bulletin Officiel n°43 du 30 novembre 2000.

(2002) : *Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV)*, circulaire n°2002-102 du 25/04/2002, Bulletin Officiel Spécial n°10 du 25/04/2002.

(2002) : *Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés*, circulaire n°2002-63 du 20/03/2002, Bulletin Officiel Spécial n°10 du 25 avril 2002.

(2002) : *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*, circulaire n°2002-100 du 25/04/2002, Bulletin Officiel Spécial n°10 du 25/04/2002.

(2005): *Encart : loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*, Bulletin Officiel n°18 du 05 mai 2005.

(2005): *Encart : mise en œuvre de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. Mise en œuvre des dispositifs de réussite éducative*, décret n°2005-1178 du 13/09/2005, Journal Officiel du 20 septembre 2005.

(2005) : *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'École, Les actes de la DESCO, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, SCEREN, CRDP Académie de Versailles.*

(2006) : *Education prioritaire. Principes et modalités de l'éducation prioritaire*, circulaire n°2006-058 du 30 mars 2006, Journal Officiel n°14 du 6 avril 2006.

(2006): *Encart: socle commun de connaissances et de compétences, décret n°2006-830 du 11/07/2006*, Journal Officiel du 12 juillet 2006, Bulletin Officiel n°29 du 20 juillet 2006.

(2006): *Programmes Personnalisés de Réussite Educative. Mise en œuvre des PPRE à l'école et au collège*, circulaire n°2006-138 du 25 août 2006, Bulletin Officiel n°31 du 31 août 2006.

(2006) : *Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères*, circulaire n°2006-093 du 31/05/2006, Bulletin Officiel n°23 du 8 juin 2006.

(2007) : *Lycée ambition, note de service n°2007-079 du 29/03/2007*, Bulletin Officiel n°14 du 05 avril 2007.

(2007) : *Programmes de langues étrangères pour l'école primaire. Mise en œuvre du cadre européen commun de référence. Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences*, Bulletin Officiel hors Série n°8 du 30 août 2007.

(2009): *Enseignements élémentaire et secondaire. Développement des « internats d'excellence » et des plans académiques de l'internat*, circulaire n°2009-073 du 28/05/2009, Bulletin Officiel n°24 du 11 juin 2009.

Sites web consultés

<http://www.assemblee-nationale.fr>

<http://www.charte-diversite.com>

<http://www.coe.int/fr>

Bibliographie

<http://www.dglf.culture.gouv.fr>

<http://www.education.gouv.fr>

<http://educationprioritaire.gouv.fr>

<http://eduscol.education.fr>

<http://ladocumentationfrancaise.fr>

<http://www.legifrance.gouv.fr>

<http://www.ofii.fr>

Index notionnel

A

allophone(s) . 5, 7, 13, 16, 22, 24, 31, 33, 35, 36, 41, 92, 151, 165, 167, 231, 233, 246, 264, 270, 276, 304, 310, 373, 374, 376, 378, 379, 381, 388, 393, 398, 400, 426, 428

altérité.. 15, 101, 118, 122, 136, 150, 225, 229, 275, 398

ambition(s)5, 32, 167, 174, 175, 177, 184, 185, 186, 187, 194, 232, 234, 235, 236, 242, 246, 300, 303, 311, 333, 374, 387, 399, 409, 418

apprentissage(s) 17, 26, 38, 41, 70, 81, 93, 104, 116, 117, 118, 119, 121, 124, 125, 128, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 142, 145, 146, 147, 153, 155, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 171, 178, 182, 188, 189, 190, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 226, 230, 237, 239, 260, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 276, 281, 287, 288, 310, 317, 318, 322, 328, 329, 335, 338, 341, 342, 347, 349, 352, 353, 355, 362, 366, 369, 375, 380, 381, 382, 383, 385, 393, 394, 397, 399, 404, 405, 406, 417

assimilation .. 6, 7, 38, 101, 102, 104, 125, 138, 161, 170, 188, 206, 207, 209, 210, 211, 225, 227, 228, 229, 230, 241, 274, 288, 298, 317, 366, 373, 379, 428

C

citoyen(ne/s)/citoyenneté5, 10, 92, 94, 95, 98, 100, 101, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 114, 117, 118, 120, 123, 124, 125, 136, 164, 168, 182, 224, 234, 235, 251, 262, 356, 374, 378, 379, 385, 397, 410, 413

cohésion93, 100, 101, 110, 115, 116, 120, 121, 124, 127, 160, 168, 191, 277, 373, 405

confiance.. 4, 54, 136, 265, 266, 294, 295, 303, 306, 309, 338, 339, 358, 359, 361, 362, 363, 370, 376, 377

contexte(s)/contextualisé(s) 5, 9, 11, 17, 18, 19, 23, 25, 28, 32, 34, 39, 45, 46, 47, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 78, 88, 96, 101, 108, 111, 112, 114, 118, 121, 123, 125, 126, 127, 133, 138, 145, 154, 157, 162, 163, 167, 168, 177, 189, 199, 201, 205, 210, ㄷ 226, 232, 242, 243, 245, 246, 247, 249, 251, 261, 270, 273, 275, 276, 281, 285, 286, 287, 289, 291, 292, 294, 295, 297, 298, 309, 315, 318, 319, 321, 322, 326, 328, 329, 334, 342, 357, 360, 361, 363, 367, 373, 378, 380, 385, 389, 390, 398, 404, 406, 407, 408, 412, 414

continuum 11, 35, 64, 165, 201, 247, 250, 296, 379, 399

culture/culturel(le/s) 5, 6, 11, 17, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 38, 44, 45, 47, 52, 54, 55, 57, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 78, 81, 85, 91, 94, 98, 102, 103, 107, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 131, 135, 136, 139, 142, 145, 149, 151, 152, 153, 154, 163, 164, 165, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 178, 182, 184, 186, 187, 191, 194, 195, 196, 198, 201, 202, 211, 212, 213, 220, 222, 224, 225, 226, 228, 230, 232, 233, 236, 240, 241, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 280, 285, 293, 312,

314, 315, 318, 322, 344, 345, 348, 351, 355,
356, 364, 365, 367, 368, 369, 373, 375, 376,
377, 378, 379, 380, 384, 391, 394, 395, 399,
400, 403, 407, 412, 413, 414, 419, 428

D

démocratie/démocratique(s).29, 46, 111, 117, 118,
121, 176, 177, 180, 181, 224, 396
dessin(s)80, 81, 83, 85, 86, 87, 88, 145, 390
déterminisme/déterministe(s).30, 31, 58, 176, 205,
209, 231, 232, 257, 262, 263, 264, 268, 270,
271, 272, 273, 274, 315, 359, 364, 365, 371, 376
discrimination(s)/discriminatoire(s).....6, 7, 18, 46,
114, 115, 120, 183, 184, 185, 187, 189, 224,
236, 246, 249, 263, 270, 310, 311, 373, 376,
383, 388, 402, 404, 428
diversifier/diversification(s) ...6, 7, 10, 49, 109, 116,
117, 118, 119, 120, 129, 173, 270, 276, 277,
375, 378, 396, 428
diversité.... 5, 6, 9, 10, 11, 12, 17, 18, 19, 20, 22, 23,
25, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 38, 47, 48, 50, 51, 52,
54, 55, 56, 58, 59, 61, 64, 66, 72, 73, 77, 81, 85,
86, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 97, 99, 100, 102, 105,
110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118,
119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127,
128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137,
138, 139, 145, 146, 150, 151, 152, 154, 157,
160, 163, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172,
173, 174, 177, 182, 183, 187, 189, 190, 191,
193, 194, 195, 196, 199, 200, 201, 202, 206,
207, 209, 211, 212, 213, 217, 221, 222, 223,
225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233,
238, 243, 246, 250, 251, 252, 254, 255, 256,
263, 264, 269, 270, 273, 275, 276, 277, 278,
279, 281, 285, 286, 288, 289, 291, 292, 293,
295, 299, 312, 314, 315, 316, 318, 319, 322,
323, 343, 347, 351, 357, 363, 364, 366, 368,
370, 371, 373, 375, 376, 377, 378, 381, 383,

384, 389, 390, 392, 398, 399, 401, 405, 406,
407, 408, 409, 412, 413, 428

E

échec.. 11, 32, 38, 41, 171, 177, 179, 184, 186, 188,
191, 232, 243, 244, 246, 247, 248, 249, 250,
251, 252, 253, 254, 255, 256, 259, 260, 261,
269, 270, 271, 273, 274, 290, 349, 373, 374,
376, 377, 379, 384, 392, 398
école... 10, 11, 12, 16, 17, 23, 26, 27, 28, 29, 34, 35,
36, 37, 39, 40, 41, 45, 46, 48, 51, 52, 56, 58, 63,
65, 73, 82, 83, 84, 92, 93, 95, 99, 116, 117, 118,
121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 131, 132,
134, 135, 136, 137, 138, 140, 142, 144, 145,
146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155,
156, 157, 159, 160, 162, 163, 164, 166, 167,
168, 169, 170, 171, 172, 173, 177, 178, 179,
180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188,
189, 190, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200,
201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210,
212, 214, 215, 217, 221, 222, 223, 224, 226,
227, 228, 230, 231, 233, 237, 238, 239, 240,
242, 244, 250, 257, 259, 260, 261, 262, 263,
266, 268, 272, 275, 276, 277, 278, 280, 281,
282, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291,
292, 293, 294, 295, 297, 298, 299, 300, 303,
304, 305, 306, 307, 309, 311, 312, 314, 315,
317, 319, 323, 327, 331, 332, 333, 338, 339,
341, 344, 345, 346, 347, 349, 350, 352, 353,
357, 358, 359, 361, 362, 363, 366, 368, 369,
370, 375, 377, 378, 380, 381, 383, 384, 385,
386, 387, 388, 389, 392, 393, 396, 398, 399,
400, 404, 406, 407, 408, 409, 412, 413, 414,
416, 417, 418, 427
égalitarisme29, 171, 184, 224, 225, 249
égalité des chances 6, 10, 26, 37, 46, 177, 178, 179,
180, 182, 183, 184, 186, 187, 235, 246, 309,
375, 392, 428

équilinguisme..... 204, 206, 208
 étranger(s).... 16, 37, 41, 50, 98, 100, 103, 105, 106,
 107, 108, 109, 123, 138, 139, 140, 141, 146,
 147, 151, 153, 157, 158, 160, 200, 210, 216,
 253, 255, 265, 304, 332, 367, 406, 414, 415,
 416, 426
 excellence... 5, 32, 99, 104, 175, 176, 177, 182, 184,
 185, 186, 187, 194, 224, 234, 235, 236, 246,
 302, 374, 379, 409, 417, 418

F

familiarité/familier(ière/s)12, 77, 108, 135, 148,
 149, 160, 260, 329, 331, 357, 358, 359, 362,
 363, 364, 366, 367, 368, 370, 378
 famille(s)/familial(e/s).. 5, 11, 12, 15, 16, 17, 19, 22,
 23, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 33, 34, 35, 37, 42, 44,
 45, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 61,
 63, 66, 71, 73, 82, 83, 84, 89, 91, 103, 108, 112,
 116, 133, 139, 152, 153, 154, 158, 163, 169,
 174, 176, 184, 185, 187, 196, 201, 210, 214,
 216, 221, 223, 225, 226, 227, 235, 236, 240,
 247, 248, 249, 251, 252, 255, 256, 257, 259,
 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 268, 269,
 270, 271, 272, 273, 274, 276, 277, 278, 280,
 283, 284, 285, 288, 289, 290, 291, 292, 295,
 297, 298, 300, 302, 304, 307, 310, 311, 312,
 313, 315, 316, 317, 318, 319, 321, 322, 323,
 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 334,
 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 343, 345,
 346, 349, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358,
 359, 361, 362, 364, 365, 366, 367, 368, 369,
 370, 371, 373, 375, 376, 377, 378, 379, 387,
 388, 395, 396, 398, 401, 402, 403, 404, 405,
 406, 428

H

handicap(s)6, 7, 11, 24, 25, 27, 32, 46, 72, 130, 142,
 151, 188, 194, 200, 201, 208, 230, 251, 252,

254, 255, 256, 261, 265, 266, 267, 269, 270,
 272, 273, 274, 275, 276, 277, 280, 364, 373,
 376, 393, 428
 hétérogène(s)/hétérogénéité 10, 18, 31, 66, 70, 86,
 88, 102, 111, 112, 113, 116, 125, 151, 167, 171,
 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 187, 190,
 191, 195, 207, 221, 224, 226, 228, 229, 231,
 254, 315, 378, 380, 389, 403

I

immigré(s) 16, 100, 102, 105, 106, 107, 108, 109,
 123, 125, 181, 232, 270, 274, 304, 305, 311,
 313, 324, 325, 326, 371, 381, 382, 385, 386,
 387, 395, 401, 411, 415
 implicite(s) 15, 38, 41, 100, 102, 107, 149, 190, 212,
 262, 270, 292, 348, 374, 375
 insertion59, 101, 102, 112, 125, 143, 152, 160, 164,
 230, 231, 274, 345, 349, 370, 380, 381, 390,
 395, 403
 intégration ... 5, 6, 10, 11, 16, 17, 19, 23, 29, 30, 35,
 38, 48, 88, 91, 92, 95, 100, 101, 102, 103, 104,
 108, 109, 111, 119, 122, 123, 125, 127, 133,
 138, 140, 141, 143, 146, 152, 153, 155, 157,
 162, 163, 164, 170, 190, 195, 202, 209, 211,
 213, 216, 227, 228, 229, 235, 264, 273, 292,
 304, 322, 327, 328, 333, 334, 338, 339, 345,
 347, 349, 355, 356, 357, 358, 360, 362, 365,
 366, 373, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382,
 385, 387, 388, 390, 391, 392, 393, 395, 397,
 399, 400, 402, 404, 407, 410, 413, 414, 415,
 418, 426, 428

L

laïcité.. 6, 18, 99, 104, 109, 115, 154, 178, 188, 222,
 224, 225, 382, 384, 392, 407, 410, 428
 langagier(ière/s)5, 17, 24, 25, 26, 29, 30, 63, 64, 65,
 66, 67, 68, 69, 70, 72, 74, 81, 96, 146, 152, 160,
 190, 196, 197, 276, 280, 288, 290, 291, 293,

315, 317, 336, 337, 339, 345, 347, 360, 361,
363, 365, 368, 386, 394, 395, 400, 403, 411
langue(s)... 1, 5, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 22,
23, 24, 26, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 41, 47, 48,
49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 58, 59, 61, 62, 63, 64,
65, 66, 68, 70, 71, 72, 73, 80, 81, 82, 83, 84, 88,
91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 104,
107, 108, 110, 112, 114, 116, 117, 118, 119,
120, 121, 122, 124, 125, 127, 128, 129, 130,
131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139,
140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149,
150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158,
159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167,
168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 178, 181,
187, 188, 189, 190, 191, 194, 195, 196, 197,
198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206,
207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 217,
218, 219, 220, 221, 222, 223, 226, 227, 228,
230, 253, 255, 262, 264, 266, 267, 268, 270,
276, 277, 278, 280, 281, 283, 284, 285, 286,
287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295,
296, 297, 298, 299, 300, 310, 311, 312, 313,
314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322,
323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331,
332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340,
341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349,
350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358,
359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367,
368, 369, 370, 373, 374, 375, 376, 377, 378,
379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387,
388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396,
397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405,
406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414,
415, 416, 417, 418, 426, 427, 428

M

mérite/méritocratie179, 181, 234, 249, 309

migrant(e/s) 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 17, 19, 23, 24,
25, 26, 27, 29, 30, 34, 35, 37, 48, 49, 51, 52, 53,
58, 61, 71, 88, 89, 91, 100, 101, 102, 103, 104,
105, 106, 107, 108, 109, 111, 115, 120, 121,
122, 123, 124, 125, 146, 151, 153, 158, 159,
163, 165, 170, 172, 173, 188, 196, 202, 208,
216, 228, 238, 256, 263, 264, 265, 269, 277,
304, 308, 310, 311, 313, 322, 324, 326, 341,
364, 366, 373, 376, 377, 379, 382, 383, 385,
386, 392, 394, 395, 397, 399, 402, 410, 413,
426, 428

migration(s)/migratoire(s) . 5, 12, 15, 16, 20, 22, 23,
24, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 38, 91, 92, 93, 94, 100,
101, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111,
119, 120, 121, 124, 127, 128, 138, 139, 146,
151, 152, 153, 155, 156, 159, 167, 170, 172,
228, 232, 261, 262, 263, 267, 269, 273, 283,
284, 303, 304, 307, 310, 319, 321, 322, 323,
324, 325, 326, 331, 343, 346, 373, 374, 376,
377, 378, 379, 380, 385, 392, 393, 404, 407,
426, 428

mobilité(s) .. 5, 15, 16, 17, 20, 27, 29, 31, 33, 36, 37,
91, 106, 107, 109, 118, 120, 123, 168, 169, 176,
177, 247, 252, 304, 306, 321, 325, 331, 346,
347, 358, 373, 374, 376, 377, 378, 379, 386,
398, 409, 411, 426, 428

monolingue(s)/monolinguisme(s) 15, 29, 91, 96, 99,
159, 168, 170, 201, 207, 209, 211, 317, 324, 391

N

neutralité/neutralisation6, 7, 74, 154, 178, 188,
224, 225, 226, 227, 236, 250, 277, 428

O

observable(s).... 9, 17, 20, 23, 24, 34, 50, 73, 74, 75,
77, 78, 79, 189, 236, 304, 315, 316

P

paradoxe/paradoxal(e/s)33, 109, 127, 145, 173,
196, 200, 210, 211, 212, 227, 273, 276, 277,
317, 375

pluralité/pluriel(le/s).... 6, 10, 12, 15, 17, 18, 20, 24,
25, 31, 33, 80, 84, 109, 110, 111, 112, 113, 118,
119, 120, 122, 123, 124, 125, 130, 137, 148,
150, 156, 160, 168, 169, 173, 174, 177, 182,
190, 199, 205, 206, 209, 210, 212, 216, 217,
218, 219, 221, 222, 228, 252, 256, 280, ≡285,
286, 290, 292, 293, 294, 295, 297, 298, 312,
313, 316, 318, 319, 322, 329, 331, 333, 334,
336, 337, 339, 350, 351, 352, 353, 356, 357,
359, 360, 363, 366, 368, 377, 378, 379, 383,
388, 389, 413, 428

plurilingue(s)/plurilinguisme(s) 6, 10, 11, 16, 23, 25,
28, 30, 31, 50, 61, 63, 64, 72, 73, 81, 85, 92, 112,
114, 116, 117, 118, 119, 128, 129, 137, 147,
150, 152, 153, 155, 157, 158, 159, 164, 166,
167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 188, 189,
194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201,
202, ≡203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210,
211, 218, 219, 221, 225, 228, 229, 230, 255,
270, 276, 277, 291, 292, 294, 300, 310, 314,
315, 316, 317, 318, 319, 322, 325, 326, 327,
329, 334, 346, 351, 353, 355, 356, 357, 360,
361, 363, 366, 369, 371, 375, 376, 381, 383,
385, 388, 389, 390, 392, 393, 398, 399, 400,
401, 403, 406, 409, 411, 412, 414, 428

portrait(s)46, 47, 81, 84, 91, 121, 174, 200, 201,
211, 281, 321, 367, 401

promotion 10, 31, 59, 112, 114, 117, 133, 151, 154,
166, 167, 168, 172, 173, 190, 194, 199, 200,
209, 225, 226, 227, 229, 246, 254, 277, 355

R

représentation(s) . 5, 6, 9, 12, 18, 34, 62, 63, 64, 68,
69, 70, 71, 72, 73, 74, 84, 87, 93, 97, 114, 150,

153, 155, 165, 166, 167, 171, 190, 191, 201,
206, 208, 210, 211, 212, 213, 218, 223, 231,
232, 236, 239, 251, 261, 263, 269, 274, 280,
292, 294, 296, 300, 303, 315, 317, 319, 344,
347, 352, 366, 374, 376, 381, 387, 388, 389,
397, 401, 403, 404, 406, 408, 412, 427, 428
reproduction 6, 7, 33, 179, 181, 270, 271, 272, 273,
274, 364, 365, 376, 428
républicain(e/s).. 37, 46, 61, 93, 120, 124, 125, 128,
140, 166, 177, 180, 183, 188, 190, 224, 225,
229, 235, 275, 402, 410
République/république.... 10, 19, 23, 28, 29, 33, 72,
81, 87, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101,
103, 105, 106, 109, 111, 112, 114, 121, 122,
124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134,
136, 151, 154, 155, 169, 171, 172, 174, 186,
189, 191, 195, 196, 199, 210, 222, 224, 235,
242, 251, 278, 310, 324, 367, 370, 373, 374,
378, 384, 396, 397, 407, 409, 410, 414, 415
réussir/réussite(s) .. 1, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 18, 20, 25,
28, 30, 32, 33, 38, 40, 45, 46, 61, 64, 81, 83, 85,
87, 91, 92, 136, 164, 173, 174, 175, 176, 177,
178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186,
187, 188, 189, 192, 194, 195, 196, 201, 222,
224, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238,
239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247,
248, 249, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 257,
258, 259, 260, 261, 262, 263, 265, 266, 267,
269, 270, 271, 272, 273, 276, 277, 278, 279,
280, 281, 284, 298, 299, 300, 302, 303, 304,
305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313,
314, 315, 316, 318, 319, 320, 324, 331, 332,
333, 334, 338, 339, 343, 344, 345, 352, 353,
355, 356, 357, 358, 359, 361, 362, 363, 364,
365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 373, 374,
375, 376, 377, 378, 379, 387, 388, 391, 398,
402, 405, 409, 411, 416, 417, 418, 428

risque(s) 11, 30, 31, 72, 99, 102, 120, 121, 124, 130,
144, 153, 171, 172, 173, 182, 188, 189, 202,
206, 208, 230, 231, 250, 265, 270, 274, 292,
304, 363, 366, 373, 375

S

socio-culturel(le/s) 6, 11, 24, 25, 27, 32, 44, 72, 142,
194, 198, 230, 232, 240, 250, 251, 252, 253,
254, 255, 256, 260, 261, 262, 263, 265, 266,
267, 268, 269, 270, 272, 273, 274, 275, 276,
280, 364, 371, 376, 377, 428

stigmatisation(s) 11, 95, 96, 108, 140, 170, 188,
212, 222, 229, 236, 275, 276, 288, 311, 316, 402

T

tabou(e/s) 11, 58, 255, 273, 276, 318, 371, 376, 377

tâche(s). 9, 24, 26, 44, 54, 58, 73, 76, 79, 80, 81, 84,
88, 96, 110, 197, 217, 238, 256, 259, 260, 261

tension(s) 19, 28, 63, 92, 97, 99, 100, 109, 112, 113,
114, 133, 154, 166, 173, 180, 183, 188, 190,
194, 196, 200, 201, 208, 211, 212, 223, 225,
243, 269, 313, 317, 366, 370, 375, 376

transmission(s) ... 6, 7, 12, 13, 20, 23, 24, 25, 30, 33,
158, 161, 162, 163, 272, 273, 316, 318, 319,

324, 325, 326, 327, 346, 359, 364, 365, 366,
367, 368, 369, 370, 371, 375, 377, 382, 387,
391, 395, 428

transparence 6, 11, 12, 212, 213, 220, 223, 227,
230, 236, 238, 250, 275, 285, 286, 289, 292,
294, 298, 315, 318, 357, 375, 428

U

unicité 6, 94, 115, 225, 428

unilingue(s)/unilinguisme(s) 6, 10, 95, 99, 104, 288,
318, 428

unité 6, 10, 28, 29, 31, 33, 72, 92, 93, 94, 95, 96, 97,
99, 100, 102, 110, 112, 114, 115, 120, 121, 123,
124, 125, 126, 127, 130, 133, 140, 145, 151,
154, 166, 168, 172, 182, 189, 191, 200, 207,
211, 224, 225, 226, 228, 231, 254, 273, 277,
373, 375, 379, 428

universel(le/s)/universalité/universalisme 10, 74,
93, 97, 100, 110, 123, 125, 139, 140, 142, 145,
149, 166, 171, 225, 310, 355, 389, 409, 410

V

valoriser/valorisation(s) 12, 118, 120, 153, 155,
169, 173, 200, 211, 317, 339, 357, 363, 369

Liste des sigles, acronymes et abréviations

AEPS : activité éducative périscolaire

BELC : bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger

CAI : contrat d'accueil et d'intégration

CASNAV : centre d'accueil et de scolarisation des nouveaux-arrivants et des enfants du voyage

CECRL : cadre européen commun de référence pour les langues

CEFISEM : centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants

CEL : contrat éducatif local

CLA : classe d'accueil

CLA-NSA : classe d'accueil pour enfant non scolarisé antérieurement

CLAS : contrat local d'accompagnement à la scolarité

CLIN : classe d'initiation

CREDIF : centre de recherches et d'études pour la diffusion du français

CRI : cours de rattrapage intégré

DESCO : direction de l'enseignement scolaire

DGLFLF : délégation générale à la langue française et aux langues de France

DILF : diplôme initial de langue française

EAM : enfant allophone en mobilité migratoire

EILE : enseignement d'initiation aux langues étrangères

ELCO : enseignement des langues et cultures d'origine

ENA : enfant nouvellement arrivé

ENAF : enfant nouvellement arrivé en France

ENC : expérimentation nationale contrôlée

EPLV : enseignement précoce des langues vivantes

FLE : français langue étrangère

FLM : français langue maternelle

FLsco : français langue de scolarisation

FSL : français langue seconde

IL : insécurité linguistique

INED : institut national d'étude démographique

INSEE : institut national de la statistique et des études économiques

LM : langue maternelle

LVE : langue vivante étrangère

MENESR : ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

OP : observation participante

PO : participation observante

RASED : réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté

RS : représentation sociale

RSE : réseau solidarité école

ZEP : zone d'éducation prioritaire

ZUS: zone urbaine sensible

**ÉCOLE DOCTORALE Sciences de l'Homme et de la Société
EA 4246 PREFICS - DYNADIV**

Sandra BELONDO

soutenue le : **03 décembre 2012**

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université François - Rabelais**

Discipline/ Spécialité : Sciences du langage

**DIVERSITE ET PLURALITE
LINGUISTIQUE D'ENFANTS
ALLOPHONES EN MOBILITE :
réussir avec, malgré ou sans les langues ?**

Volume 2 - Annexes

THÈSE dirigée par :

Madame CASTELLOTTI Véronique Professeure des universités, université François-Rabelais, Tours

RAPPORTEURS :

Madame AUGER Nathalie Professeure des universités, université Montpellier 3

Monsieur TUPIN Frédéric Professeur des universités, université de la Réunion

JURY :

Madame AUGER Nathalie Professeure des universités, université Montpellier 3

Madame CASTELLOTTI Véronique Professeure des universités, université François-Rabelais, Tours

Madame GOÏ Cécile Maître de conférences, université François-Rabelais, Tours

Madame LECONTE Fabienne Maître de conférences H.D.R, université de Rouen

Monsieur TUPIN Frédéric Professeur des universités, université de la Réunion

Table des matières

Table des matières	3
1. Conventions de transcription des entretiens	6
2. Entretiens avec Madame F.	7
2.1. Questionnaire autobiographique à destination de Madame F.	7
2.2. Entretien n°1 du 29/03/2004 avec Madame F.	9
2.3. Entretien n°2 du 30/03/2004 avec Madame F.	28
3. Entretiens auprès des professionnels intervenant dans le cadre du Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité.....	46
3.1. Trame d'entretien avec des professionnels intervenant dans le cadre du Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité - Entretiens n°3, 4, 5 et 6.....	46
3.2. Entretien n°3 du 18/11/05 avec Wah.....	47
3.3. Entretien n°4 du 18/11/05 avec le président de l'association VXX.....	52
3.4. Entretien n°5 du 01/04/2005 avec les bénévoles de l'association VXX.....	58
3.5. Entretien n°6 du 01/04/2005 avec les salariées de l'association VXX	67
4. Entretiens avec des professionnels intervenant dans le cadre du dispositif de Réussite Educative de Tours - Première série	77
4.1. Trame d'entretien avec des professionnels intervenant dans le cadre du dispositif de Réussite Educative de Tours - Entretiens n°7, 8, 9 et 10 - (première série)	77
4.2. Entretien n°7 du 20/06/06 avec A.	78
4.3. Entretien n°8 du 03/06/2006 avec Madame T.....	80
4.4. Entretien n°9 du 20/06/06 avec Monsieur Mas.....	87
4.5. Entretien n°10 du 02/06/2006 avec Marie	96
5. Entretiens et activités avec les EAM.....	107
5.1. Activités supports avec les enfants.....	107
5.2. Documents supports à l'activité « Construire sa réussite ».....	109
5.3. Quelques dessins d'EAM.....	113
6. Entretiens avec les enfants	117
6.1. Entretien n°11 du 12/06/07 avec les élèves de A.....	117
6.2. Entretien n°12 du 12/06/2007 avec les élèves de A.....	120
6.3. Entretien n°13 du 22/05/2007 avec les élèves de A.....	137
7. Entretiens et activités avec les adolescents	141
7.1. Activités supports avec les adolescents.....	141

7.2. Documents supports à l'activité « Figures de la réussite »	143
8. Entretiens avec les adolescents	144
8.1. Entretien n°14 du 25/05/07 avec les élèves de Monsieur B.....	144
8.2. Entretien n°15 du 15/06/07 avec les élèves de Monsieur B.....	151
9. Entretiens avec des professionnels intervenant dans le cadre du dispositif de Réussite Educative de Tours - Deuxième série	157
9.1. Trame d'entretien avec des professionnels intervenant dans le cadre du dispositif de Réussite Educative de Tours - Entretiens n°16, 17, 18 et 19 (deuxième série)	157
9.2. Entretien n°16 du 15/06/07 avec Mat.....	158
9.3. Entretien n°17 du 13/03/2007 avec Monsieur Mas.....	162
9.4. Entretien n°18 du 20/03/07 avec Marie	170
9.5. Entretien n° 19 du 19/03/07 avec Madame R.	176
10. Entretiens avec des mères d'EAM	184
10.1. Trame d'entretien avec des mères d'EAM - Entretiens n°20, 21, 22 et 23.....	184
10.2. Entretien n°20 du 28/02/2008 avec Mme Gul.....	185
10.3. Entretien n°21 du 02/05/08 avec Madame Mu.	196
10.4. Entretien collectif n°22 du 06/05/08 avec des mères d'élèves de l'école CB.....	202
10.5. Entretien collectif n°23 du 07/05/08 avec mères d'élèves de l'école CB.....	209
11. Quelques textes de référence.....	214
11.1. Plan de Cohésion Sociale	214
11.2. Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité	227
11.3. Circulaire relative à la mise en œuvre de la politique d'accompagnement à la scolarité pour l'année scolaire 2001-2002 : le contrat local d'accompagnement à la scolarité (CLAS)	236
11.4. Circulaire n° IX 70-37 du 13 janvier 1970, Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers.....	245
11.5. Circulaire n° 73-383 du 25 septembre 1973, Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans	249
11.6. Circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986, Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France.	253
11.7. Circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002, Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissage.....	258

1. Conventions de transcription des entretiens

Description du contexte des échanges :

Lorsque je l'ai jugé nécessaire, pour certaines transcriptions, j'ai procédé à un bref rappel du contexte dans lesquels se sont construits les échanges afin d'en faciliter la compréhension.

T : tour de parole.

S : Sandra Belondo.

XXX : mot ou segment incompréhensible.

... : silence, le nombre de points de suspension est proportionnel à la longueur du silence.

« **abc** » : transcription phonétique ou syllabique.

(abc) : commentaires.

(..) : coupe dans la transcription.

Les entretiens sont présentés par ordre chronologique.

2. Entretiens avec Madame F.

2.1. Questionnaire autobiographique à destination de Madame F.

Merci d'avoir accepté de répondre à ce questionnaire !

1. Quelle formation avez-vous suivie? Quel concours avez-vous passé? Avez-vous suivi des formations dans le courant de votre carrière? (Quelques mots suffiront)

Bac littéraire- Maitresse auxiliaire de lettres 4 ans en lycée technique. Départ et enseignement en primaire à Djibouti(2 ans) retour en France et à l'EN enseignement en établissement spécialisé (1an) puis parcours traditionnel avec des formations continues à chaque fois que j'y ai eu droit (environ tous les 3 ans) dans différents domaines.

2. Combien de temps avez-vous enseigné, à quel type de public? Pourquoi vous être tournée vers le FLE (1 une ligne ou 2 suffiront)

Le retour au FLE est lié à mon expérience africaine et aussi à des rencontres de collègues (Monsieur B et Madame G.) avec lesquels je partage des orientations pédagogiques certaines. J'ai quelques 35 ans de métier et la « diffusion » du savoir « standard » ne présentait plus pour moi qu'un intérêt très limité.

3. Comment vous-êtes vous formée en FLE? Vous êtes une auto-didacte je crois, racontez moi vos débuts face à l'inconnu en quelques mots; quels problèmes majeurs avez-vous rencontrés? Quels ouvrages ont été à la base de votre auto-formation?

En fait, ma 1^{ère} expérience est africaine, face à 7 ethnies différentes auxquelles il fallait enseigner la même langue ! J'ai été aidée par « des locaux » qui étaient en poste depuis de nombreuses années et j'ai fait avec le meilleur bon sens possible. A l'époque, il n'existait que

des ouvrages en langue française quasi semblables à ceux qui étaient utilisés par les métropolitains !

4. Comment préparez-vous vos programmes pour vos classes de cours de rattrapage intégré? Quels objectifs visez-vous ?

Toujours après des tests de connaissances de base (oral et écrit) puis en fonction de l'âge et du temps qu'il me reste pour qu'ils atteignent assez efficacement le niveau de leur classe d'âge.

Pas de directives formelles hors des consignes spécifiques d'accueil et d'intégration.

Il existe quelques ouvrages depuis 15-20 ans mais on n'en parle toujours pas (ou peu) dans les IUFM...

2.2. Entretien n°1 du 29/03/2004 avec Madame F.

T1.S. Alors oui, en fait heu, j'avais pensé, je ne me suis jamais réellement entretenue avec vous

T2.Mme F. Hum

T3.S. J'avais pensé à m'entretenir avec vous, je ne sais pas, alors, je ne savais pas du tout comment m'y prendre. Je me suis dit, des questions, un questionnaire, quelque chose de... Et puis, je me suis un peu renseignée sur tout ce qu'était la méthodologie d'entretien, etc. et je me suis dit que vu qu'on se connaissait un petit peu, c'était peut-être mieux de faire quelque chose d'assez conversationnel

T4.Mme F. Hum, oui

T5.S. Et puis on verra ce que ça donnera et puis, je rebondirai sur ce que vous me direz et ça se passera comme ça se passera

T6.Mme F. D'accord bah, parti comme ça a l'air, ça a l'air relativement simple

T7.S. Oui, mais ça le sera à mon avis. Alors, est-ce que vous pouvez me parler, enfin en gros quoi, des différents groupes. Comment ils sont constitués, combien il y en a ?

T8.Mme F. Bon, alors, bon, actuellement dans l'école, il y en a quatre voire un cinquième qui émerge parce qu'il y a une petite qui vient d'arriver en maternelle qui manifestement ne peut pas...

T9.S. Elle a des besoins

T10.Mme F. Voilà, en grande section de maternelle. Oh, je n'interviens pas en général en maternelle, mais là, elle arrive tard dans l'année, elle a des gros soucis de santé donc, si on veut qu'elle soit prête aussi pour le CP je pense que.... Alors, bon, en maternelle je ne suis pas très ambitieuse, c'est-à-dire que je me contente de faire de la lecture commentaire d'album

T11.S. Hum

T12.Mme F. En essayant de marier les registres le plus possible et de voir un échantillonnage de vocabulaire aussi varié que possible là aussi, bon. Ça, ça ferait un cinquième groupe. Sinon, j'ai à peu près un groupe de compétence par classe d'âge

T13.S. Hum

T14.Mme F. Alors, je mets un bémol parce que mes groupes de compétence qui seraient calqués l'un sur le CE1, l'autre sur le CE2, l'autre, le troisième, sur les CM, ont en fait des portes de communication de l'un à l'autre

T15.S. Oui, ils se recourent quelquefois

T16.Mme F. Voilà, c'est-à-dire qu'un enfant de CM qui est primo-arrivant peut être intégré par exemple, à un groupe de CE2, voire de CE1 quand je mène une activité de vocabulaire pour laquelle je pense que le vocabulaire n'est pas acquis

T17.S. D'accord, donc en fait les enfants sont classés par niveau ?

T18.Mme F. Par groupe de performances je dirais en fonction de...

T19.S. Mais...

T20.Mme F. En fonction de leurs connaissances de la langue

T21.S. Leurs connaissances de la langue, c'est-à-dire ? Enfin, comment vous faites pour...?

T22.Mme F. Bah, au départ quand ils arrivent...

T23. S... Pour évaluer ces connaissances ?

T24.Mme F. Ah, quand ils arrivent je me base sur ce qu'on appelle très pompeusement un référentiel de compétences. En fait, c'est à partir d'images ou de situations que je leur demande de s'exprimer

T25.S. Hum

T26.Mme F. Par exemple, qu'est-ce qu'ils connaissent par exemple, dans le registre des fleurs, des plantes, de la nourriture, des personnes, etc.

T27.S. Hum

T28.Mme F. Donc tout ce vocabulaire, qui est du vocabulaire quotidien, et puis après, à partir d'une image où il y a une situation, un petit garçon qui tire la queue d'un chat, etc. Si j'exprime ma phrase en français, est-ce qu'il me comprend, est-ce qu'il ne comprend pas ? Est-ce qu'il est capable de la restituer, etc. ? Et en fonction de ces réussites-là, je vais plutôt les classer dans un groupe que j'appellerais vraiment grands débutants ou débutants ou déjà « connaisseurs », et donc, c'est aussi plus en fonction de ces compétences-là qu'en fonction de l'âge. J'évite cependant de mettre des plus âgés avec des plus jeunes parce que les centres d'intérêt ne sont pas les mêmes

T29.S. Oui. Si je comprends bien en fait, la sélection se fait principalement par rapport à des acquis de vocabulaire, hein ?

T30.Mme F. Et de structures langagières

T31.S. Ouais

T32.Mme F. Parce que bon, un exemple que je prends sur un test. Un test qu'on utilise aussi en CP, fin de grande section/CP, pour voir justement la structuration du langage. Le petit garçon pleure parce que le chat l'a griffé, on voit quatre images avec un chat, un garçon. Il n'y a qu'une seule image sur laquelle le petit garçon pleure en se tenant la main donc, si l'enfant comprend bien, donc ça, c'est du niveau grande section/CP. Mais c'est du niveau premier apprentissage du langage en fait

T33.S. Oui, oui

T34.Mme F. Tout bêtement donc, c'est d'abord je dirais, un passage de test passif, c'est-à-dire que c'est moi qui énonce la phrase et c'est l'enfant qui vérifie sur l'image qu'il connaît ou qu'il a bien compris

T35.S. Hum

T36.Mme F. Et puis aussi, si je vois qu'il est performant, à ce moment-là, on passe à la phase active, c'est-à-dire je lui demande à lui, je le mets dans une autre situation et je lui demande à lui de formuler ce qu'il voit. Et suivant la formulation et bien, effectivement, je vais le placer dans un groupe plutôt que dans l'autre parce que si je me rends compte que par exemple, si c'est des structures telles que « parce que » ou bien « car » ou même par exemple, passer de la forme interrogative à la forme négative, bien sûr que je vais le mettre dans un groupe autre que les enfants qui ne possèdent pas encore du tout la phrase, la formule active par exemple... Alors, j'axe autant là-dessus que sur la connaissance du vocabulaire, en même temps il faut un minimum de vocabulaire pour arriver à structurer sa langue hein !

T37.S. J'ai vu d'ailleurs à chaque fois que j'ai participé à vos cours par exemple, dans le groupe où il y a Ch., Sey. etc., c'est le groupe... ?

T38.Mme F. Oui, c'est les CM, c'est le groupe qui correspond au CM

T39.S. C'est le groupe que j'ai vu le plus, vous... Les activités, elles sont assez diverses, j'ai vu que vous aviez utilisé *Alex et Zoé (méthode de FLE/FLS pour jeunes enfants)* à l'oral, il y avait aussi la première fois une photocopie tirée d'un livre d'exercices sur les parties du corps, etc. Je voulais, moi, je me posais la question à savoir, j'ai vu que quelques exemples comme ça : quel type d'information ou quels savoirs vous privilégiez ? Qu'est-ce que vous souhaitez leur enseigner en fait ? Qu'est-ce que vous leur enseignez dans la classe ?

T40.Mme F. Mon but, c'est qu'ils arrivent à leur classe d'âge

T41.S. Oui

T42.Mme F. Et que par exemple Ch.et... Pour reprendre le cas de ces enfants-là, l'objectif principal c'est quand même le passage en secondaire donc, m'arranger pour qu'ils puissent

avoir accès dans la classe aux connaissances de grammaire et de conjugaison par exemple et donc, au besoin je ferai aussi un peu de grammaire et de conjugaison pour qu'ils soient prêts à comprendre la différence entre le passé et le futur, les propositions et les choses. Si on l'a pas travaillé ensemble les relatives, il est évident que dans la classe pour le maître et pour eux, ça va être drôlement galère quoi

T43.S. Oui, j'imagine bien

T44.Mme F. Alors bon, en fonction effectivement de plein d'éléments qui rentrent en ligne de compte. Il faut aussi qu'on tienne compte... Par exemple, j'ai pas les mêmes ambitions avec Ch. qu'avec Sey. ou Zoh., Zoh. que je n'accompagne plus d'ailleurs, ça y est, elle a rattrapé sa classe d'âge

T45.S. Ah, c'est super !

T46.Mme F. Donc elle est larguée. On est d'accord avec le maître, elle est d'accord aussi donc elle suit le cours normal, je ne la reprends plus. Ces enfants-là ont été scolarisés donc ils ont dans leurs langues des connaissances structurales, des connaissances de conjugaison, des connaissances de vocabulaire qu'il suffit de retransposer dans une autre langue en fait

T47.S. Donc il y a des acquis qu'on peut réutiliser ? Vous pensez qu'une scolarité antérieure a des influences ?

T48.Mme F. Absolument ! Ha, inévitablement !

T49 .S. Des influences positives visiblement ?

T50.Mme F. Ah bah oui, bien sûr !

T51.S. Oui

T52.Mme F. Avec un enfant comme Ch., on est davantage handicapé parce que même s'il a été scolarisé, il a connu une très grande période de déscolarisation à cause de la guerre qui en plus, apparemment, a eu un gros, gros impact psychologique et donc on est d'abord en train de débroussailler

T53.S. Bien sûr

T54.Mme F. Là, je revois mes objectifs un petit peu à la baisse en me disant, j'ai déjà prévenu le papa, j'aimerais que Ch. reste, refasse un CM2 l'année prochaine. Bon, apparemment le papa a bien compris, il se rend bien compte dans quel état est son petit garçon et là, je pousserai davantage donc j'ai moins d'exigence avec Ch. qu'avec Sey. par exemple

T55.S. D'accord. Mais concrètement moi, si je vous parle de contenus de leçons, est-ce que vous avez comme objectifs d'enseigner, je ne sais pas moi, présent, négation et « nanana » ?

T56.Mme F. J'en ai toujours

T57.S. Comme style de compétences ?

T58.Mme F. Je suis bien obligée d'avoir certains objectifs je dirais, les grandes lignes d'objectifs, c'est-à-dire par classe d'âge et par niveau. Je m'y suis quand même fait à peu près, à ce qui était normalement demandé dans ces niveaux là. Et puis après c'est vrai qu'en fonction des enfants, je module, je vais plus vite, je vais moins vite. Donc j'essaie de voir quand même, j'essaie, je vois les objectifs de tous ces niveaux-là. C'est-à-dire que je vois bien où doit en être un enfant de CE1, un enfant de CE2, etc. Alors, c'est vrai que je me donne davantage de temps en CE1 et que je panique moins, enfin, je panique moins entre guillemets, je m'inquiète moins si je vois que l'enfant piétine un peu, je me dis, de toute façon, on en remettra une couche en CE2 et puis on y arrivera

T59.S. (*Rires*) D'accord

T60.Mme F. alors et puis, je fonctionne aussi pas mal avec mes collègues quand même, parce que je veux, il faut quand même que je m'assure que ce que je fais moi ça porte ses fruits dans la classe. Ça fonctionne parfois et parfois ça ne fonctionne pas hein ! Avec la même méthodologie. Alors, c'est vrai que souvent quand même, si on suit le parcours d'*Alex et Zoé* par exemple, c'est d'abord des grands thèmes de vocabulaire dont ils ont besoin pour pouvoir s'exprimer au quotidien et pour pouvoir comprendre aussi les lectures de base et puis après, sur ces activités de vocabulaire, on greffe des activités de structure de langue alors par exemple, pour en revenir par exemple à la forme négative

T61.S. Hum

T62.Mme F. Si ça n'est pas acquis à la fin du CE1, ce n'est pas dramatique, on sait que la forme affirmative, interrogative, négative, on va la revoir en CE2 et en CM donc...

T63.S. Et puis même, ils l'utilisent certainement déjà dans la cour

T64.Mme F. Absolument

T65.S. Donc oui, c'est quelque chose qui est déjà là plus ou moins

T66.Mme F. Moi je crois qu'il faut quand même rester en marge sur le quotidien, il faut que ces gosses-là ils perdent très vite l'habitude de s'exprimer dans leur langue même s'il faut qu'ils continuent à le faire. Mais je leur dis toujours « à l'école c'est le français, à la maison après bah, on peut revenir au tchéchène ou à l'afghan »

T67.S. Mais pourquoi il faut qu'ils perdent l'habitude de... ?

T68.Mme F. Parce que !

T69.S. D'utiliser leurs langues ?

T70.Mme F. Ecoute, si toi tu parles une langue étrangère, tu te rends bien compte que pour bien la parler il faut que tu penses dans cette langue-là

T71.S. Ouais

T72.Mme F. Tant que tu penses dans une autre langue, dans ta propre langue, fatalement tu fais des anglicismes comme on dit en anglais, et des barbarismes

T73.S. Hum

T74.Mme F. Bon moi, je me rends bien compte, je parle deux ou trois autres langues et je me rends bien compte que quand je suis dans le pays pendant huit jours, je le parle beaucoup mieux au bout de huit jours que les deux ou trois premiers jours parce que je m'habitue à ne plus parler, à ne plus penser français

T75.S.C'est intéressant ce que vous dites, penser dans une autre langue. Mais vous avez des traces de ça ? Enfin, vous pouvez dire par exemple là, j'ai l'impression que Ch., Mick. ou un autre enfant là, il calque sur sa langue ?

T76.Mme F. Ah oui. C'est très clair, c'est très, très clair

T77.S. Et ça se voit comment ? Enfin, c'est par rapport à...? Enfin, comment ça se manifeste ?

T78.Mme F. Parce que, par exemple, un exemple typique qui est propre à notre langue, les déterminants, ces fameux déterminants. Tant qu'un enfant ne maîtrise pas ça, on peut se dire qu'il continue à penser, en tout cas à rejaillir sur les racines de sa propre langue

T79.S. Ouais

T80.Mme F. Et ça, c'est une grosse difficulté qui est propre à notre langue, c'est vrai, de la même façon quand on passe alors, c'est plus à l'écrit que ça se détecte, mais, quand on passe du singulier au pluriel. Les marques de pluriel oubliées qui sont vraies aussi pour les enfants français, mais ça, c'est assez typique parce qu'un enfant, je pense à Zhe. par exemple, qui possède très très bien le français, il aura encore tendance à oublier ça, parce que dans sa langue c'est pas vrai, ça ne figure pas, il n'y a pas d'accord

T81.S. Oui

T82.Mme F. Le verbe, il reste. Le verbe par exemple, pour prendre l'exemple du verbe

T83.S. Donc quelquefois la langue...

T84.Mme F. Bah, c'est évident ! C'est évident quand on ne maîtrise pas bien le vocabulaire, les structures langagières aussi parfois... hein !

T85.S. Donc d'après vous, quelles sont les difficultés principales des enfants ?

T86.Mme F. Les difficultés principales je dirais, il y en a quand même pour certains, le vécu préalable, les incidents. Bon j'ai...

T87.S. Oui, c'est sûr

T88.Mme F. A l'époque rwandaise bon, maintenant il y en a moins d'enfants rwandais, mais ces gosses qui avaient vu des atrocités, pour lesquels la valeur de l'être humain avait été complètement déstabilisée

T89.S. Tout jeune en plus, donc ils se sont construits à travers ça

T90.Mme F. Oui, tout jeune et pour la plupart d'entre eux il a fallu au moins plusieurs mois, un trimestre, six mois, une année scolaire pour ceux qui avaient vécu les choses les plus atroces et qui les avaient pris en pleine poire, sans les re-digérer. Il a fallu pratiquement une année scolaire avant qu'on fasse du scolaire. Il a fallu faire tout, alors ils étaient là, ils voulaient bien, mais on se rendait compte que... Et ils continuaient à véhiculer dans leur tête des tas de choses qui faisaient qu'ils n'étaient pas disponibles et qu'ils n'apprenaient rien. Je me souviens d'un enfant de CM2 alors, qui était arrivé fin CM1, avril/mai en CM1 et jusqu'au mois de décembre on s'est demandé s'il allait arriver à apprendre quelque chose. Et il a fallu vraiment que j'en parle au foyer d'hébergement pour qu'on puisse prendre contact avec un psy et il a aussi fallu incidemment, mais c'est aussi comme ça que ça s'est réglé avec ce gamin-là, que j'accueille une petite Afghane qui avait vécu elle aussi des choses atroces et qui s'est, elle, autorisée à en parler dès les premiers cours de français. Et ça a déclenché chez cet enfant rwandais, oui voilà, lui aussi s'est mis à raconter les histoires de machettes, etc. Manifestement, il y avait participé, on l'avait ou obligé à participer ou en tout cas il avait vu des choses, mais je pense qu'il avait même participé, et à partir de ce jour-là, il a appris comme les autres. C'était un bon élève et on a été persuadés pendant très longtemps qu'il ne comprenait rien à notre langue et que tout simplement parce qu'il y avait tout ce vécu qui pouvait pas lui permettre de dégager, il n'était pas chez nous quoi

T91.S. Ah oui... Par mimétisme il a... Alors

T92.Mme F. Il y a aussi, il y a ce désir de vouloir s'intégrer et ça, on le voit justement en fonction des milieux qu'on accueille. Souvent les milieux intellectuels qui ont fui parce qu'ils savaient que de toute façon la seule survie possible c'était en fuyant sinon ils étaient du mauvais côté donc, passibles d'extermination. Et ces gens-là ont envie de se réintégrer, ils ont le potentiel intellectuel de se réintégrer. Donc ils prennent aussi la langue et les coutumes à bras le corps. Et leurs enfants adhèrent très très vite hein, ça c'est spécifique aux Afghans et aux Tchétchènes de milieux socio-culturels aisés et, qui au bout de six mois de français sont

aussi performants, parfois plus, parce qu'ils ont une certaine rigueur de langue que nous n'avons pas, que nos enfants n'ont pas. Et souvent on a un contact avec les parents, on se rend compte que le père et la mère parlent deux ou trois langues et que le français n'est qu'une langue de plus donc

T93.S. Oui donc en fait, ce que vous voulez dire c'est que le succès, enfin la réussite dans l'apprentissage du français, ce succès, il est quand même vraiment lié à... à un statut intellectuel, etc., à un milieu de vie, à une classe sociale ?

T94.Mme F. Oui, je crois qu'en règle générale oui, il y a sûrement l'exception qui confirme la règle quoi, mais en règle générale ça, je l'ai constaté

T95.S. C'est ce qui est le plus déterminant ?

T96.Mme F. C'est vrai puis je pense (...)

(Problème technique de quelques secondes).

T97.Mme F. Tu en apprendras une quatrième (*langue*) avec une certaine aisance alors que si tu as abandonné, si tu en es restée à tes années collège, c'est évident que t'es pas performante pour apprendre une autre langue hein ! Quel que soit l'âge de la personne, quelle que soit l'écoute, quelles que soient les facultés de mémoire alors je pense qu'il y a ça, moi j'ai vu ça à travers certaines familles. Je pense à une famille yougoslave en particulier où le papa est allé quatre mois au cours de français

(...)

T98.S. Mais justement donc, pour que l'apprentissage se fasse, pour que les enfants évoluent, etc., vous devez donc, vous, leur transmettre des savoirs, des informations etc. Comment vous vous y prenez pour leur transmettre ? Et d'après vous, les enfants, eux, comment font-ils pour réceptionner ces informations ? Comment ils les intègrent en gros, comment des deux côtés se passe l'apprentissage quoi ? Qu'est-ce qui se passe, c'est complexe, mais bon je...

T99.Mme F. Bah, c'est aussi complexe que l'apprentissage de notre langue maternelle à la limite. Je pense que bon, je repense à... J'ai été formée à l'école Laurence Lentin il y a quelques années qui disait qu'en maternelle il fallait qu'il y ait au quotidien le bain de langage avec toutes les complexités que ça représentait parce qu'à l'époque nous avions des sections de trente-cinq voire quarante, quarante et plus, d'enfants de petite section, moyenne section et donc, le bain de langage et bien, il fallait vouloir le faire quoi !

T100.S. Oui

T101.Mme F. Mais là, c'est la même chose et donc c'est vrai que, moi, je fonctionne beaucoup par la parole, il n'y a pas d'autre solution. Répéter, répéter, redire tout, tout, avec

les non francophones primo-arrivants je verbalise tout et souvent dans la classe je demande à un ou deux enfants d'être les tuteurs de cet enfant-là

T102.S. Ha oui, d'accord

T103.Mme F. Et aussi dans la cour, on exprime tout et là par exemple au niveau des Tchétchènes, puisqu'il y a tout un groupe de Tchétchènes, je leur dis toujours « que vous jouiez dans la cour ensemble, je le comprends bien, mais ceux qui commencent à bien parler français s'il vous plaît, lâchez votre tchétchène ! Alors, faites la traduction si c'est nécessaire, mais faites répéter au copain la structure française, c'est hyper important pour lui, pour vous aussi, mais pour lui surtout »

T104.S. Oui donc vous instaurez... une entraide ?

T105.Mme F. Ça, toujours, je fonctionne par tutorat beaucoup parce que sinon il nous faut beaucoup plus de temps et puis les enfants apprennent autant au contact d'eux-mêmes, en interaction, on le sait bien, bon. Moi, j'ai suffisamment d'ancienneté, d'expérience pour m'être rendu compte de ça. Souvent nous, les adultes, des formulations qui sont exactement des formulations d'enfant, on se rend compte que parfois il y a un mur et si on demande à l'autre, moi, ça c'est une technique que j'utilise toujours en cours, je répète une fois, deux fois, la troisième fois je demande à un autre de répéter

T106.S. Oui, j'ai bien remarqué ça

T107.Mme F. Parce que c'est toujours... bon, d'abord, ça oblige l'enfant à intégrer la structure pour pouvoir la répéter parce qu'entre l'apprendre soi-même et pouvoir la faire répéter à un autre, il y a toute la pédagogie quoi. En fait, c'est notre métier ça et quand on sait qu'un enfant peut reformuler la consigne pour un autre ou bien lui refaire, lui demander de répéter une phrase ou répéter lui-même la phrase, on est presque sûr que là, c'est intégré quoi

T108.S. Donc, en fait, la majorité de votre travail et de votre enseignement si j'ai bien compris, c'est passer par l'oral, la reformulation, d'accord. Et quelle place pour l'écrit ?

T109.Mme F. C'est juste pour qu'il y ait un support pour les autres je dirais. Parce que, moi, je me passerais complètement d'écrit si ces enfants-là n'étaient pas dans d'autres structures aussi. Et puis il faut qu'aussi qu'ils puissent... ces fameux cahiers-là, leurs grands cahiers, moi ils circulent dans la classe et ils circulent à la maison. Il faut aussi qu'à la maison éventuellement, parce que la plupart d'entre eux ont quand même... côtoient quand même des gens qui servent d'interprètes à la famille, qui sont éventuellement des gens qui font du bénévolat pour aider aux devoirs du soir, aux choses comme ça, et s'il y a un support sur le cahier, même si parfois les dames enfin, les dames ou les messieurs, parce qu'il n'y a pas que

des dames, me disent « mais j'ai pas compris ce que vous vouliez dire », il y a quand même le support. Et quelque part, ils auront repris même si ça n'a pas été repris exactement comme moi, il y a eu une répétition et donc plus on répète et plus il y a imprégnation. Je suis assez d'accord avec Lentin, le bain de langage il n'y a rien de tel quoi

T110.S. Pour un suivi quoi, oui, faut le faire quoi, faut le vivre

T111.Mme F. Faut le faire, faut le vivre. Je reprends toujours cet exemple...

(...)

T112.Mme F. Et donc avec Ra. nous nous sommes promenés, il était de l'autre côté en plus donc à chaque fois que j'allais le chercher, entre les deux (*les deux bâtiments de l'école*) je parlais, j'oralisais tout. Donc, au bout d'une semaine, juste une semaine, il vient un matin, il était fiévreux, il avait les yeux brillants et tout, donc j'explique à la maman qu'il valait mieux qu'il retourne se coucher parce qu'il était malade, que ça ne servait à rien. Ils étaient donc là, c'était le matin très tôt, huit heures vingt, je les renvoie, et au bout de quelques secondes je vois Ra. revenir frapper à la porte, je lui dis : « bah alors, qu'est-ce qui t'arrive ? ». Il me regarde et il me fait « la porte, elle est fermée » et donc, c'est vrai que depuis une semaine qu'à chaque fois j'allais le chercher là-bas « tu vois, je prends ma clef, j'ouvre la porte parce que la porte elle est fermée « gningnin » » et il avait peut-être pas récupéré trente-six structures, mais en une semaine, il avait déjà cette structure-là et c'est vrai que ça m'a un peu ahurie quand même parce que là, c'était une preuve vivante pour m'encourager à faire ces choses-là quoi

T113.S. Oui l'efficacité, l'efficacité de passer par l'oral

T114.Mme F. Et c'est vrai que très souvent, particulièrement les petits que je vais chercher de l'autre côté, entre les deux, on fait la conversation sur n'importe quoi, sur tout, mais je fais la conversation

T115. S. Tous les prétextes sont bons pour les baigner dans ce bain

T116.Mme F. Absolument et je crois qu'il n'y a rien de plus payant que ça

T117.S. Et vous pensez que les enfants eux-mêmes fonctionnent comme ça ? Enfin eux, leur façon de recevoir ?

T118.Mme F. J'en suis persuadée, j'en suis persuadée, ça s'empile l'un sur l'autre et puis ça se dégage, on a l'impression. Alors, il y a des fonctionnements d'enfant très différents, il y en a qui...

T119.S. Ah ! Expliquez-moi, alors ça, ça m'intéresse !

T120.Mme F. Bah si !

T121.S. Des fonctionnements différents, c'est... ?

T122.Mme F. Il y en a qui avalent et qui « schwit » (*Mouvement avec les mains de l'horizon vers la bouche représentant un mouvement d'aspiration*) et puis il y a en d'autres pour lesquels on se dit « oh la la, bah dis donc, qu'est-ce que je fais ? ». Et au bout de deux semaines, trois semaines, cinq semaines, ça dépend, on se rend compte que tout ça est passé parce qu'on restitue. Mais tout dépend de la façon, de la structuration de pensée. En fait, je crois qu'il y en a qui ont une mémoire à longue échéance, qui ont des paliers d'apprentissage absolument et d'autres pour lesquels... mais ça veut dire qu'à longue échéance la mémoire sera plus solide donc, je pense qu'on est tous faits plus ou moins comme ça. Moi, je sais très bien que je ne suis pas primaire, que je ne peux pas réagir comme ça à des situations au coup par coup, sinon à des situations que j'aurais déjà vécues mais dans une situation nouvelle, j'ai besoin de faire le point d'abord et chez les enfants c'est la même chose

T123.S. D'accord

T124.Mme F. Et au niveau des apprentissages, c'est la même chose ?

T125.S. Donc, chaque enfant est différent, chacun a sa méthode

T126.Mme F. Eh oui et c'est ce qui fait toute la complexité, mais aussi tout l'intérêt de notre métier parce que s'ils fonctionnaient tous pareil, on n'aurait plus besoin de se creuser la tête, on n'aurait plus besoin de se remettre en question et on ne fonctionnerait plus (*Rires*)

T127.S. C'est sûr... Mais alors d'après toutes les réactions que vous pouvez récolter dans la classe, ça, ça m'intéresse vraiment, de quoi les enfants sont demandeur, de quoi ils pensent avoir besoin, qu'est-ce qu'ils vous demandent ?

T128.Mme F. Là encore, je dirais que c'est très différent d'un enfant à l'autre

T129.S. Oui

T130.Mme F. Il y a effectivement des enfants demandeurs et il y a des enfants que j'appellerais plus subissants, c'est-à-dire qu'à la longue, ce n'est pas pareil, ça finit par se...

T131.S. Par rentrer

T132.Mme F. Par rentrer. Mais il y a des enfants qui sont très très demandeurs, souvent des enfants matures, très matures, qui savent pourquoi ils viennent à l'école, qui se fixent leurs propres objectifs. Là encore, j'ai présent encore en tête l'exemple d'un enfant tchéchène d'un an plus âgé que les autres quand il est arrivé chez nous et donc on l'a inscrit volontairement en CM2 parce qu'on pensait que l'envoyer directement en 6^e c'était un petit peu le faire se confronter. Il est arrivé en cours d'année, en plus, c'était l'amener à se confronter à des difficultés qui valaient peut-être pas un tel enjeu, mais Ha. qui est donc arrivé au cours du 2^e

semestre, et d'emblée lorsqu'on a commencé à parler, à faire des perspectives d'avenir, il m'a dit qu'il voulait passer en 6^e

(...)

T133.Mme F. Donc en fin avril début mai, un jour, il est arrivé avec son bouquin de grammaire sous le bras en me disant « quand tu dis « il pleut », c'est qui « il » ? ». Là, ce n'était pas ma demande, je n'aurais pas eu l'idée de lui expliquer ça, j'avoue, mais lui avait entendu ça dans la classe et donc il a bien fallu que je trouve comment lui expliquer. Alors, j'ai commencé par lui expliquer ce que c'était que ce « il » donc, j'ai d'abord utilisé le terme de mode impersonnel. Quand j'ai vu les yeux qu'il me faisait, je me suis dit bon, c'est pas la bonne formulation, cherchons autre chose. J'ai pensé alors à passer par une autre langue qu'il connaissait à savoir l'anglais, je suis passée par la formule « *it's raining* » ce à quoi il m'a dit oui ça, je sais, « il » c'est comme « *it* », bon. Et nous avons consacré la fin de la séance à faire « il pleut ; il ne faut pas ; « il » je ne sais pas quoi », bon, « il pleut, il neige, il fait du soleil, il est important que »

T134.S. C'est incroyable que vous soyez passée par l'anglais enfin, vous faites des ponts entre les langues carrément ?

T135.Mme F. Ah, je n'ai pas trouvé d'autre solution là, je me suis dit qu'il fallait absolument que je trouve une solution autre qu'un poncif quoi, parce que pour un gamin de CM2 « forme impersonnelle », c'est vrai que ça doit pas...

T136.S. Et ça, ça vous paraît heu ?

T137.Mme F. Evident

T138.S. Ça vous paraît efficace là, les passages entre les langues, ça vous paraît...?

T139.Mme F. Moi, je fais ça régulièrement dans les diverses langues que je possède

T140.S. Et comment vous expliquez que ça marche ?

T141.Mme F. Parce qu'on a chacun nos références, on a nos références et pour pouvoir avancer il faut bien se trouver des points de chute quoi, parce que bon !

T142.S. Mais pour en revenir à ma question initiale là, les enfants ils sont plus demandeurs par exemple, je ne sais pas moi, de grammaire, de vocabulaire ?

T143.Mme F. Non, c'est plutôt du vocabulaire pour pouvoir communiquer avec leurs copains, c'est évident, pour pouvoir communiquer avec leurs copains dans la rue, avec la maîtresse, parce que la maîtresse ou le maître a aussi des exigences dans la classe. Donc, il y a un besoin de communication donc, comprendre à peu près au quotidien ce qui se passe, donc, vocabulaire, ça, c'est évident

T144.S. Du quotidien de l'école ? On parle du quotidien de l'école ?

T145.Mme F. Pas obligatoirement. Ça, ça commence par le quotidien de l'école, mais ça devient aussi très vite le quotidien de la rue, pouvoir aller acheter son pain à la boulangerie, etc.

T146.S. Parce que je vous demandais tout à l'heure quel type en gros, de savoirs, d'informations vous privilégiez et qu'est-ce qu'en gros, vous apprenez aux enfants dans la classe, par quels types de supports, etc. Et vous m'avez parlé d'intégration, d'avoir le niveau suffisant pour intégrer la classe bon, donc ça, pour moi, j'ai cru comprendre que c'était principalement des savoirs scolaires

T147.Mme F. Mais les savoirs scolaires sont aussi des savoirs sociaux

T148.S. Oui, parce que vous aviez demandé l'autre jour à Al. « Qu'est-ce que t'as vu au cirque, etc. ? » Donc là, on sortait clairement du champ des acquis scolaires

T149.Mme F. Bien sûr. En même temps on travaille les structures langagières dont ils ont besoin en classe

T150.S. Oui

T151.Mme F. Bon, donc, c'est vrai qu'un des objectifs, c'est qu'ils soient le plus à l'aise possible dans la classe, mais un autre objectif c'est aussi qu'ils fassent leur trou dans la société, c'est évident. Qu'ils ne soient pas complètement paumés dans la rue. Donc en fait, si tu veux, ma trame de travail, si tu veux une trame de travail, je pars de l'enfant lui-même, ce qu'il est, sa famille, ses goûts, ses loisirs, ses activités, et puis après... mais tout ça, quelque part, ça a une incidence sur le scolaire fatalement quoi

T152.S. Oui, bien sûr

T153.Mme F. Parce qu'au besoin, on fait aussi du vocabulaire et puis après on fait de la structure de langue à partir de ça quoi

T154.S. Et quelles sont leurs plus grandes difficultés aux enfants ? Où est-ce qu'ils se plantent le plus en gros quoi ?

T155.Mme F. Je dirais que c'est dans les difficultés propres à la langue

T156.S. Ouais

(Pause de quelques secondes le temps de retourner la cassette d'enregistrement.)

T157.Mme F. Des choses qui n'existent pas dans d'autres langues

T158.S. Des difficultés liées à des particularités... grammaticales, de conjugaison?

T159.Mme F. De notre langue absolument, absolument

T160.S. Ouais

T161.Mme F. Ça peut un peu les freiner, ça les empêche pas de vivre, mais c'est vrai que ça peut les ralentir au niveau scolaire (*Le téléphone sonne*). Et puis, il y a tout ce vocabulaire spécifique, je pense à une petite de CM1 là, que j'ai pointée du doigt l'autre jour parce qu'elle avait une leçon à apprendre sur les volcans, bon. La maîtresse avait bien expliqué, mais la leçon, il y avait un tas de termes élémentaires qu'elle ne connaissait pas. Donc, il a fallu reprendre avec des supports d'images et il est vrai qu'en CM les maîtres et les maîtresses ne pensent pas à utiliser le fichier images quoi, parce que c'est dépassé

T162.S. Ouais

T163.Mme F. Donc ça, c'est à moi de réajuster à ce niveau-là

T164.S. (*Le téléphone sonne toujours*) Vous voulez qu'on fasse une pause là ?

T165.Mme F. Oui, j'ai entendu

(*Pause d'une minute ou deux.*)

T166.Mme F. (*Rires*) Je ne sais plus trop bien ou en était, mais bon !

T167.S. (*Rires*) Heu, ho la la, mais si ! Je crois que je vous parlais des difficultés des enfants et vous m'expliquiez que c'était principalement les...

T168.Mme F. Des spécificités de la langue comme l'humaine difficulté à laquelle on se heurte quand on apprend une langue étrangère, je pense

T169.S. Vous faites vraiment un gros parallèle entre l'apprentissage de la langue maternelle et l'apprentissage de la langue étrangère

T170.Mme F. On ne peut pas faire l'impasse

T171.S. Ça se passe pareil pour vous en fait ?

T172.Mme F. Bah oui ! Et en plus, je n'ai pas envie de leur demander d'oublier leur langue maternelle donc, il faut bien que je contourne ces choses-là

T173.S. Vous êtes en fait pour le maintien de la langue maternelle ?

T174.Mme F. Ah oui

T175.S. Bah pourquoi ?

T176.Mme F. Parce que c'est leurs racines, il ne faut pas les gommer comme ça, on n'a pas le droit de demander ça à un enfant ...

T177.S. Ouais, c'est d'un point de vue psychologique, vous pensez que c'est... ?

T178.Mme F. Mais c'est important, c'est important. Pour reprendre mon propre exemple, parce que c'est celui que je connais le mieux, je parle avec plus ou moins de bonheur, disons cinq langues, mais il est hors de question que j'oublie mon français, bon ! (*Rires*)

T179.S. Ouais, ouais, c'est sûr

T180.Mme F. Alors, le temps que j'ai vécu en Ethiopie, j'ai pratiquement parlé que l'anglais, mais ça ne m'empêchait pas, quand je me retrouvais à la maison avec mes enfants et mon mari, je parlais français, c'est évident

T181.S. Et justement, on parle de parler, parler, parler depuis tout à l'heure. Mais quand il y a un enfant qui ne parle pas, quand il y a un silence, quand il y a quelque chose, comment vous vous en sortez parce que... ?

T182.Mme F. Ouais, ça, c'est la rareté ça

T183.S. Ça doit arriver quand même

T184.Mme F. Le phénomène à quatre, à cinq pattes, non, je ne connais pas vraiment

T185.S. (*Rires*) Un phénomène à cinq pattes !

T186.Mme F. Non, franchement, je n'en ai pas pratiqué depuis que je suis là, sauf sur un laps de temps et souvent pour des raisons autres

T187.S. Ouais

T188.Mme F. Ça ne veut pas dire qu'ils n'enregistrent pas. J'ai le cas de Mick. en ce moment qui s'autorise très très peu à parler le français

T189.S. Ha?

T190.Mme F. Dans un groupe, mais quand il est avec moi ! Et j'ai déjà eu l'occasion de me rendre compte qu'il savait déjà plein de choses

T191.S. Mais pourquoi ? Ça, c'est la question

T192.Mme F. Alors je pense que dans le cas de Mick. Il y a plusieurs raisons dont la principale est qu'il soit arrivé après le reste de la fratrie en France. Et les jeunes frères et sœurs, puisqu'ils sont plus jeunes que lui, les deux qui étaient avant lui en France n'hésitent pas à lui dire « mais toi, tu ne sais pas parler français nous, on sait, mais toi tu ne sais pas »

T193.S. Hum, vous m'en aviez déjà parlé de ça, c'est vrai

T194.Mme F. Ouais

T195.S. Et donc il ne s'autorise pas parce que...

T196.Mme F. Voilà et donc, une part de mon travail c'est d'abord de chambrer le frère et la sœur quand je peux, qu'ils sont là en même que lui, leur dire « non, vous n'avez pas le droit de lui dire ça, il sait plein de choses ». Et puis d'autre part, j'en ai parlé avec la collègue qui donc, utilise la même stratégie que moi, qui l'oblige à parler régulièrement quand elle sait qu'il peut s'exprimer. Alors, il progresse moins vite que je ne le voudrais, mais bon, ils ne peuvent pas tous progresser de la même façon et là aussi, il y a, bon, c'est un milieu socio-culturel un peu plus simple que certains élèves plus à l'aise. Et je pense que les quelques mois

qu'il a vécu tout seul en Tchétchénie alors que ses parents étaient déjà en France, il a besoin de les évacuer aussi

T197.S. Ouais, il vivait avec son oncle je crois, c'est ça ?

T198.Mme F. Oui alors, donnons-nous du temps, donnons-nous du temps. On ne sait pas trop ce qu'il a vécu, on ne sait pas trop s'il a fait la guerre ou s'il l'a pas faite, c'est plutôt il l'a faite à mon avis et avec XX il s'entend très très bien avec Cha. Justement à cause de ça, je pense, parce qu'ils ont vécu des choses semblables

(...)

T199.Mme F. Comment, comment un être humain peut-il se former en oubliant une partie de ses racines, en oubliant son vécu préalable ? Ce n'est pas possible tu le sais bien aussi bien que moi

T200.S. Oui, oui, non mais c'est sûr

T201.Mme F. Donc, c'est vrai pour n'importe lequel d'entre nous. A moins qu'il y ait eu je ne sais pas... une absence de mémoire, un trou noir, un truc comme ça sinon, on vit en fonction de notre passé quoi, on trimballe quand même toute notre histoire, qu'on le veuille ou non, que ça soit plus ou moins conscient. Et donc, aussi, on ne peut pas en faire abstraction et je pense qu'il ne faut surtout pas en faire abstraction. Ça, j'en suis persuadée

T202.S. Il faut composer avec ça

T203.Mme F. Il faut le savoir. Et c'est pour ça que, moi, je le dis toujours avec mes collègues F.L.E justement. Il faut se donner du temps avec certains enfants, tous ceux dont on sait qu'ils ont vécu des choses horribles, qui sont arrivés en France on ne sait pas trop comment, on ne sait pas trop par quelles stratégies. Avec ces gosses-là, il faut d'abord restaurer la confiance, la personnalité puis après, on fait du travail scolaire faut pas non plus... Alors..., c'est vrai qu'on peut sûrement travailler avant, mais pas dans des bonnes conditions et puis au détriment de quoi ? Un jour ou l'autre, ça émergera et ça, j'en suis persuadée de toute façon

T204.S. Pour terminer, j'ai trouvé une phrase que je trouvais intéressante, je ne dis pas que je l'ai comprise à cent pour cent, j'essaie de me construire un avis vis-à-vis de ça et je me suis dit, tiens, je me demande bien ce que Mme F. pourrait m'en dire alors, je vous la passe (*Je donne à Mme F. une feuille sur laquelle est écrite une citation de Frédéric François¹*). Je vais

¹FRANÇOIS, F. (1990) : Langue(s), langage(s), universaux, dialogue, cultures, *Migrants formation*, n°83, pp. 6-17.

vous la lire « il a le langage même s'il n'a pas la langue bref, à travers une langue, il a acquis le langage comme système abstrait sous-jacent à toutes les langues »

T205.Mme F. Hum

T206.S. Ça fait un peu écho en plus, à ce que vous avez dit donc, ça tombe très bien, qu'est-ce que vous pensez de ça ?

T207.Mme F. Hum... c'est tout à fait mon avis

T208.S C'est tout à fait votre avis ?

T209.Mme F. Ah oui, le langage ça veut dire qu'il y a une certaine forme de communication et ils communiquent tous ces enfants-là, même si c'est à coups de poing mais ils communiquent, c'est déjà une forme de communication

T210.S. C'est vrai

T211.Mme F. (*Mme F. relit la citation des yeux*) Donc, à travers sa langue, oui, il a acquis le langage et il sait très bien qu'il y a un système. Effectivement, c'est un système qui existe dans toutes les langues, avec des modulations et c'est ce que je te disais tout à l'heure, la difficulté d'apprentissage d'une langue, c'est les spécificités de cette langue alors c'est très formel, ça ne veut pas dire qu'on ne communique pas. Moi, je communique en polonais comme un petit nègre, mais je communique quand même, on me comprend, je suis capable d'aller faire mes courses, je suis capable de me retrouver en ville, etc. Bon, de là à dire que je connais le polonais à la perfection, absolument pas, mais, ça n'empêche pas la communication. Alors bon, nous, notre objectif en tant qu'enseignants, c'est de passer du langage à la langue, bon, qu'il y ait une interaction réelle entre ces deux-là, que leur langage à eux devienne notre langue ou devienne leur langue

T212.S. Donc en fait il y aurait...

T213.Mme F. Ou que notre langue devienne leur langue

T.214.S. Il y aurait deux étapes, il y aurait d'abord le langage un peu approximatif et ensuite, la langue où on aurait acquis toutes les règles, tout...?

T215.Mme F. C'est bien pour ça que je n'hésite pas à passer dans une autre langue quand je connais la langue. Quand Mick. l'autre jour m'a énoncé « *samolote* » au lieu de m'énoncer « avion », qui est un mot que je connais en polonais, je lui ai dit « oui, je sais ce que ça veut dire. Alors notre mot à nous, c'est « avion » ». Dans sa langue c'est « *samolote* » mais pourquoi pas

T216.S. Donc, vous pensez qu'il y a une correspondance à chaque fois ?

T217.Mme F. Non, non c'est évident, il y a des spécificités propres à chaque langue, c'est évident. Et puis on ne peut pas connaître tous les langages, on est plus performant dans l'un que dans d'autres, mais, à partir du moment, je reprends l'expression que j'aime bien, c'est à partir du moment où il y a communication, il y a langage

T218.S. Mais alors c'est quoi la différence entre langage et langue ?

T219.Mme F. Eh bien une langue, elle est composée de règles de communication, un langage, c'est une communication. Une maman elle parle avec son bébé, une personne muette parle, elle communique, pour peu que... si tu veux communiquer avec elle, il faut que tu apprennes son langage, c'est-à-dire que tu apprennes à utiliser tes mains, les signes, en tout cas, il n'empêche que c'est une langue, la langue des signes, elle existe, elle est reconnue donc... Je crois que c'est ça hein !

T220.S. Ouais, il y a le système de communication qu'on exprime à travers un langage et après, quand on veut se spécialiser suivre les règles d'un langage en particulier là...

T221.Mme F. Là, ça devient une langue voilà, ça devient une langue à titre égal : l'anglais, le français, l'allemand, etc. Et on sait très bien que suivant la langue en question il y a des règles. L'allemand, si j'utilise la forme interrogative, mon verbe va se retrouver au bout, je le fais, je le fais pas, si je le fais pas, je me fais quand même comprendre quand je suis en Allemagne, si je le fais pas par écrit je suis pénalisée

T222.S. Oui

T223.Mme F. Et là, ça devient une langue alors qu'en Allemagne si je pose ma question en mettant même mon verbe au milieu alors, l'interlocuteur va peut-être un petit peu ricaner ou va deviner que je suis étranger ou étrangère, mais il va me répondre

T224.S. Donc, est-ce que vous pensez qu'il est absolument primordial de connaître à fond toutes les règles pour communiquer ?

T225.Mme F. Ah, pas pour communiquer, pour être un bon scolaire, oui. Pas pour communiquer. Pour rentrer sur le monde du travail. Donc nous, notre but, enseignants F.L.E, c'est quand même qu'ils connaissent la langue le mieux possible parce que, quelque part un jour, ils seront pénalisés s'ils ne la connaissent pas, ils n'auront pas accès aux examens, ils n'auront pas accès à... Et notre but quand ils arrivent c'est non pas de les assimiler, ça, c'est un mot que je refuse, mais de les intégrer

T226.S. Oui, la différence est là, c'est vrai que le terme est important

T227.Mme F. Bah oui, aussi bien pour eux que pour n'importe quelle autre population. Quand j'ai travaillé chez les gens du voyage, je leurs disais aussi intégration, mais pas assimilation,

qu'ils gardent leurs coutumes, qu'ils gardent leurs croyances, au contraire, plus on est différents les uns des autres et plus la population est intéressante, à partir du moment justement où il y a langage, communication. Bon que Ch. continue à me dire « un » fille au lieu de me dire « une » fille, à la limite, je trouve ça rigolo, ça ne m'empêchera pas de lui mettre le doigt dessus et de le faire répéter et puis, de lui faire remarquer dans la langue écrite parce que quelque part, s'il ne le fait pas, s'il ne prend pas l'habitude de le faire, un jour, ça va lui tomber dessus

T228.S. Donc, il y a la langue écrite, vous venez de le dire, et la langue de la communication ?

T229.Mme F. Voilà, absolument, il y a la langue et le langage, je suis tout à fait d'accord avec ça

T230.S. D'accord. Bon, je pense qu'on a fait le tour de pas mal de questions là, j'ai appris plein de choses, je suis très contente, cependant j'en ai encore quelques autres à vous poser (*Nous prenons un deuxième rendez-vous*).

T231.S. Bon, 13 h 30 demain hein ! Je vous remercie beaucoup, c'est très gentil à vous de m'avoir...

T232.Mme F. Je t'en prie

2.3. Entretien n°2 du 30/03/2004 avec Madame F.

T1.S. Bon alors, je pensais que c'était mieux de faire les deux petites conversations l'une après l'autre comme ça, on perd pas le fil. Mais je pense que ce sera un petit peu moins long qu'hier parce qu'en fait hier, on a évoqué plein de thèmes

T2.Mme F. On a bien avancé

T3.S. Donc, j'ai ré-écouté, je me suis rendu compte qu'il y avait des choses que j'aurais peut-être voulu approfondir ou que je n'avais pas encore abordées notamment en ce qui concerne les difficultés que rencontrent les enfants. Je crois que vous m'avez dit que c'était principalement tout ce qui était structures de la langue par exemple, les déterminants, etc. et moi, je me posais la question à savoir, comment est-ce que vous évaluez un enfant à savoir, comment est-ce que vous pouvez mettre le doigt sur une de ses erreurs ? Le corriger ? Comment ça se passe tout ce qui est correction ?

T4.Mme F. Répétition toute bête, de toute façon, la structure langagière c'est à force de faire des exercices. Nous quand... au début de ma carrière il y avait un maître mot qu'on a un peu, non... qu'on a un peu, pas banni, mais, qu'on a un peu édulcoré depuis, c'étaient les fameux exercices structuraux dont on parlait, dont on s'est aperçu que quand même il y avait un côté artificiel et qu'il ne fallait peut-être pas non plus ne faire que ça. Mais il n'empêche que pour bien structurer une langue il faut la pratiquer donc, quand on se rend compte qu'il y a ou des difficultés ou toujours la même erreur répétitive eh bien à nous d'axer le travail sur ces...

T5.S. De faire des exercices plus spécifiquement sur l'erreur

T6.Mme F. Complètement, tout à fait

T7.S. Oui, mais dans la salle de classe carrément, il y a une erreur à l'oral, comment vous la signalez ?

T8.Mme F. Dans la salle de classe mais aussi à l'extérieur hein ! Bon, moi quand pour certains qui mangent à la cantine, si jamais je les entends utiliser un terme impropre je corrige
(Une éducatrice vient chercher un magnétophone dans le bureau.)

T9.Mme F. Alors en fait quand on parle de structure de langue, ça ne veut pas dire qu'il ne reste pas certaines imperfections, ça ne veut pas dire qu'il n'y aura pas des restes de comment je dirais, d'intonations qui sont propres à une langue bien précise

(...)

T10. S. Mais alors qu'est-ce que vous jugez être une erreur ou pas, parce que visiblement tout ce qui est du domaine de l'intonation, des difficultés de prononciation à la limite, c'est pas vraiment une erreur ?

T11.Mme F. Non

T12.S. Vous allez faire un travail de répétition mais ça va pas être sanctionné ?

T13.Mme F. Non, absolument pas. Ce qui est du domaine de l'erreur par exemple, en particulier, c'est « i / é » qu'ont beaucoup de mal à distinguer les Afghans, les Maghrébins par exemple. Il y a aussi des différences dans certaines langues entre le « h » et le « j » (...) Il faut s'assurer qu'il y a une distinction (...) A nous de faire des exercices systématiques pour leur faire repérer comme on le fait avec de tout jeunes enfants chez nous, et ça peut être ça, ça peut être une difficulté et donc c'est sanctionnable parce que aussi bien dans le langage qu'à l'écrit, ça apparaît et pour le coup là, ils ne maîtrisent pas le vocabulaire. Si tu dis une « ranche » au lieu d'une branche, ça ne veut plus rien dire quoi

T14.S. Donc quand ça bloque le sens en fait

T15.Mme F. Oui, je dirais qu'il y a erreur là

(...)

T16.S. Mais en fait, je vous pose cette question mais je vous ai déjà vu agir de toute façon, c'est vrai que quand je ne sais plus quel enfant avait fait une erreur vous aviez répété la forme avec l'erreur et il y a du coup des petits nez qui se sont levés et les autres camarades ont répété mais... la bonne forme

T17.Mme F. Là encore, je préfère que ce soit un autre que moi qui corrige parce que, comment je dirais, la reproduction par mimétisme c'est mieux que par l'enseignement frontal quoi. L'enseignement frontal ce n'est pas très porteur, je ne crois pas, à part avec quelques éléments un peu plus rébarbatifs avec lesquels on a besoin de faire du forcing mais c'est rare, c'est très rare

T18.S. Ça me fait penser à un jour, vous m'aviez dit quelque chose de très intéressant à propos de Ch. à savoir que visiblement il y avait que le frontal qui marchait parce que heu, il ne progressait, il ne s'investissait que si vous étiez derrière son épaule. Alors j'aurais bien aimé savoir ce que vous pensez un petit peu de ça, quelles en sont les causes, comment est-ce qu'on pourrait pallier ça ?

T19.Mme F. Après entretien avec le papa il s'avère que Ch. n'est agissant et obéissant que sous la contrainte aussi à la maison donc, on a beaucoup parlé avec le papa et avec l'interprète et j'ai essayé de faire comprendre au papa qu'il fallait aussi que Ch. puisse prendre des

décisions par lui-même et avoir envie de faire. Je ne suis pas sûre qu'il l'ait encore compris et intégré ce papa, c'est toute une méthode éducative qui a fait ses preuves jusqu'à maintenant chez eux semble-t-il et il n'a pas vu quelles pouvaient être d'autres solutions s'il y en avait d'autres. Il n'avait pas imaginé qu'il y en ait d'autres, je l'ai sûrement beaucoup déstabilisé ce monsieur

T20.S. Bah c'est sûr que si vous lui dites la même chose qu'à moi, à savoir il faut inculquer à Ch. l'envie de faire !

T21.Mme F. Bah c'est ce que j'ai dit ! C'est vrai parce que je n'ai pas d'autre solution

T22.S. C'est abstrait

T23.Mme F. S'il n'y a pas de vraie motivation, il n'y a pas d'apprentissage

T24.S. Oui mais comment la développer justement cette motivation chez les enfants ? Vous, comment vous vous y prenez dans la classe pour que les enfants soient motivés et s'investissent ?

T25.Mme F. Tout simplement parce qu'en tout début de prise en charge, je mets toujours à plat où sont les difficultés, quelles sont leurs difficultés, qu'est-ce qu'il va falloir qu'on fasse ensemble pour aplanir ces difficultés. Et je peux les aider mais que s'ils ne m'aident pas, je n'y arriverai pas et eux non plus

T26.S. Donc vous pensez que ça les motive de leur dire « tu as des lacunes, on va te remettre à niveau ? »

T27.Mme F. Bah, hé ho, il ne suffit pas de leur dire une fois hein ! Je répète autant de fois que nécessaire « tu as le droit de faire l'erreur, l'essentiel c'est de la corriger, c'est de surmonter cette erreur. Ça peut se faire plus facilement, moins facilement ça dépend, tu as le droit de te tromper autant de fois que nécessaire, je suis là pour répéter, je suis payée pour ça comme je dis » (*Rires*). Parce qu'ils voient bien là, quand il y a la notion d'argent, on est dans une société de consommation donc il faut aussi l'utiliser et c'est vrai que j'ai pas encore vraiment trouvé d'enfant récalcitrant. Ce que j'appellerais les plus récalcitrants ce sont des enfants qui ont des problèmes « psy » très importants, qui n'ont rien à voir avec leur désir d'investissement

T28.S. Donc, vous pensez qu'ils s'investissent d'autant plus quand ils voient la différence entre le point de départ, la frustration face aux lacunes XXXXX (*Problème d'enregistrement de quelques secondes*)

T29.Mme F. Alors avec un petit garçon comme Ch. il faut aussi lui dire régulièrement « tu vois ton copain Zhe., il y est arrivé, il est en France depuis plus longtemps que toi donc c'est

normal que tu aies encore des efforts à faire mais tu peux être comme Zhe., tu es aussi intelligent que Zhe., tu vas y arriver un jour si tu veux bien ». Il faut aussi trouver...

T30.S. Il y a une notion de volonté là, vous lui dites « si tu veux bien »

T31.Mme F. Bah oui, bah oui, la motivation ça passe par la volonté c'est évident, par aller chercher ailleurs au fond de soi-même les ressources que tous, que chacun a. On ne met en stratégie ces ressources-là que lorsqu'on pense que ça peut nous apporter quelque chose et mon Dieu ! En être conscient là, comme ça, instinctivement, ce n'est pas si simple que ça, ce n'est peut-être pas à la portée de tout le monde et puis on a tous des périodes où on en est conscient et d'autres où on ne l'est pas

T32.S. Moi je vous écoute parler et j'avoue franchement qu'en tant qu'apprentie, future professeure, c'est vraiment des notions qui m'intriguent, l'investissement, la motivation, la volonté et je me demande vraiment comment je vais m'y prendre. Comment est-ce que je vais bien pouvoir pousser ces enfants à s'investir, à faire montre et de volonté et de...?

T33.Mme F. Autant de méthodes que d'enfants je dirais, autant de stratégies que d'enfants. C'est pour ça que moi je pense qu'avoir une classe en face de soi et faire de l'enseignement frontal, ce n'est pas vrai, ça ne peut pas porter ses fruits complètement

T34.S. En fait, je ne vous ai pas demandé tout à l'heure mais enseignement frontal... ?

T35.Mme F. C'est le maître dit et l'enfant avale

T36.S. D'accord

T37.Mme F. Pas possible quoi hein ! Il y a fatalement dans la journée des moments comme ça où le maître va faire sa leçon et bon, il faut qu'il s'intéresse à ce que l'enfant a reçu de cette leçon et individuellement, il n'y a que ça à faire. Ou en tout petit groupe. Mais quand on est en tout petit groupe, on passe obligatoirement à l'individu parce qu'on donne obligatoirement la parole à chacun à tour de rôle et parfois, on n'a même pas besoin de donner la parole, ils s'interpellent et quand ça, ça existe, même si parfois pour le maître c'est très difficile à vivre parce qu'il faut gérer et ça peut... à partir du moment où il y a interpellation, où il y a le copain qui est capable de dire « répète, je ne comprends pas » ou bien « qu'est-ce que tu veux dire ? » ou « moi je ne comprends pas ça », comme ça là, on est sûr qu'on a plus grand-chose à faire

T38.S. Mais justement, quand ils s'interpellent etc., comment vous faites pour gérer la prise de parole ?

T39.Mme F. Je pense qu'il y a des moments où il faut laisser passer, ça dépend de ce qui se passe, ça dépend de ce qui est dit. Si on veut que ce soit formateur évidemment il faut bien

intervenir au bout d'un moment et puis arrêter et demander de répéter pour tout le monde et non pas comme ça, en interpellation. Et là on est sûr qu'à partir du moment où celui qui a été interpellé est capable de répéter, à mon avis, il y a une énorme part de travail de faite... C'est savoir gérer le groupe, ça c'est une gestion de groupe et je crois que ça ne s'apprend que dans le groupe. Il y a des groupes faciles à gérer, des groupes moins faciles à gérer. Je pense aussi qu'il faut avoir présent à l'esprit que dans notre métier avec une population d'enfants, il faut parfois laisser des temps de brouhaha, d'explosion, de déstabilisation, il ne faut pas paniquer quoi, par rapport à ça. On a l'impression qu'on ne va jamais y arriver, qu'on ne va jamais surmonter le groupe et en fait, on y arrive parce que les enfants sentent bien que, moins avec des plus jeunes (...)

T40.S. Pour en revenir à ce fameux Ch., la gestion de la parole, etc., quand Ch. s'adresse à ses petits camarades en tchéchène, sa langue maternelle alors ça, moi, ça me fascine parce que je me demande vraiment quelle position adopter par rapport à ça. Déjà, d'après vous, pourquoi, quel rôle elle a ? Pourquoi elle intervient comme ça la langue maternelle ?

T41.Mme F. Bon, parce qu'il ne domine pas encore suffisamment le français pour être à l'aise avec, qu'il a besoin encore je pense, psychologiquement, de parler tchéchène. Parce qu'il est parti de ce pays contre son gré et son père est parti de ce pays contre son gré et eux, ils ont l'impression d'avoir abandonné leurs racines, d'avoir coupé parce qu'on ne leur a pas laissé le choix. Ce n'est pas leur choix à eux d'être venus en France, ça c'est clair chez monsieur K., c'est clair, c'est dans le langage quotidien et dans sa tête. Il n'a pas encore fait son deuil, il s'autorise encore à penser qu'un jour il pourra retourner en Tchétchénie pour bouter les Russes hors de Tchétchénie. La vraie raison elle est là, donc tant qu'on n'aura pas dépassé ce stade-là, le petit continuera à faire allégeance au désir de son père et à vouloir... C'est clair, donc moi là-dedans, je ne suis pas très crédible. La seule chose que je peux faire c'est que, lorsque ça se passe dans ma salle là-haut là, on parle français mais même dans le couloir à la limite. Si c'est soit avec Mi. soit avec Zhe., je ne relève pas, je crois qu'ils en ont besoin honnêtement

T42.S. C'est un besoin de maintenir un peu les racines quoi, à travers la langue ?

T43.Mme F. De se rassurer par rapport à cet abandon parce qu'ils ont abandonné leur pays, ils ne sont pas partis de leur pays. Ça on l'entend dans de nombreux discours de gens immigrés comme ça (...)

T44.S. Donc quand... dans la classe vous leurs demandez de cesser ?

T45.Mme F. Ah, je leur dis « là, on parle français, je ne veux pas entendre une autre langue que le français. Dans cette salle-là, on parle français », je l'ai encore dit il n'y a pas très longtemps non pas à Ch. mais à...

T46.S. Al.?

T47.Mme F. A Tcha. et Mickaël, les deux frères (...) qui en fait s'envoyaient des insanités à la figure quoi

T48.S. Mais pourquoi ? Est-ce qu'on ne pourrait pas avoir un petit peu de langue maternelle dans la classe ? C'est complètement incompatible selon vous ?

T49.Mme F. Ah mais non, non, absolument pas non. Et il y a un temps pendant lequel je l'ai utilisée entre autres, avec Mick., entre Al. et Mick. Au début où Mick. est arrivé, où j'ai voulu mettre en place les premières salutations des choses comme ça, où il n'avait pas l'air de réagir, j'ai fait expliquer à Al. ce que c'était en tchéchène et moi, j'ai répété en tchéchène les correspondances. Donc j'utilisais le terme français puis le terme tchéchène puis le terme français et je demandais à Mick. de répéter... Non ça, ce n'est pas incompatible au contraire, je pense qu'il faut qu'ils sentent qu'au bout d'un moment leurs besoins aussi à eux pour évoluer, c'est quand même de prendre comme habitude d'utiliser le français dans certains lieux. Alors je leur explique d'ailleurs en général, et je leur dis « bon, le tchéchène éventuellement dans la cour, si vous voulez à la maison, c'est clair mais, après quand vous allez faire les courses en ville, toute façon, vous avez besoin du français donc, il faut qu'on l'apprenne, il faut qu'on le travaille et vous ne voulez pas qu'on vous repère toujours comme un étranger qui sait pas parler ». Bon

T50. S. Donc ça dépend des contextes justement, le contexte d'apprentissage du français qui se passe quand même dans cette école en France, quelles conséquences, quel impact ça a sur l'apprentissage ce contexte précis ?

T51. Mme F. Oui. Oui, je ne sais pas s'il y a un lien. Bon, c'est vrai que la configuration de l'école est quand même très particulière dans le sens où on accueille beaucoup d'enfants étrangers par rapport à la plupart des écoles et que, donc, il y a toujours cette tentation de se retrouver par ethnie et d'échanger toujours dans la langue maternelle, ce qui n'existe pas dans la plupart des écoles parce que, alors, ça peut être sécurisant et ça peut être handicapant je ne sais pas. Il y a les deux côtés, il faut voir, la limite est très sensible, très peu... Je ne sais pas, ça dépend vraiment des..... Je repense à la grande époque rwandaise où on en a beaucoup, beaucoup accueillis, je repense à ce gamin de CM2 qui ne s'autorisait pas à parler français et donc pour lequel le maître se posait des tas de questions, des tas, se faisait un souci

monstrueux. Et dans la classe donc de CM2 puisque c'était un CM2, arrive dans la classe un autre Rwandais. Et la première leçon de français, au fur et à mesure où le maître parlait, le gamin dont il pensait qu'il ne comprenait pas un mot retraduisait à l'autre qui venait d'arriver et j'ai récupéré un collègue complètement fou à la récréation en disant « tu parles, il a un culot monstre ce Fr., il me fait croire qu'il ne comprend rien au français, il a tout traduit à E. ! ». (Rires) Et moi qui lui disais depuis deux ou trois mois que j'étais persuadée que Fr. comprenait tout mais pour l'instant ne s'autorisait pas à parler français parce qu'il... Enfin... Il pensait qu'il n'en avait pas besoin lui. En tout cas et ça, c'est très, comment je dirais ? C'est très difficile à déterminer, je ne sais pas si on peut le déterminer. Là encore, d'une ethnie à l'autre, d'un enfant à l'autre, ça doit être différent, un gosse comme Al., il a envie d'être au niveau du CE2, il se donne tous les moyens nécessaires pour y arriver alors. De lui-même. Nous en avons parlé ensemble, Al. ne vient plus au cours de français. J'en ai parlé avec le maître d'abord bien sûr, pour m'assurer qu'il était à peu près du niveau, j'en ai reparlé avec Al. en lui disant « écoute, tu te sens assez costaud pour suivre sans que je t'aide ? », il m'a dit « bah oui, je crois et le maître il en dit quoi » ? Donc, je lui ai dit que le maître en avait parlé et donc d'un commun accord après les vacances de février, je ne l'ai plus pris en lui disant « si toutefois tu as un souci, si toutefois tu penses que tu n'as pas bien compris, tu le dis au maître, je te reprendrai dix minutes, un quart d'heure, vingt minutes, une séance ». Et puis... et en fait, je ne l'ai jamais repris. Il est du même niveau que les autres, il fait les mêmes choses que les autres. Mon collègue a juste la charge de vérifier qu'au cours d'une leçon de lecture ou de vocabulaire ou de grammaire, il comprenne bien tous les termes. Ça, c'est normal et il y a même certains de nos petits Français qui ne les comprennent pas non plus, donc c'est aussi notre métier de s'assurer que la compréhension globale des choses est là quoi T52.S. Donc on peut s'autoriser ou ne pas s'autoriser à parler une langue ?

T53.Mme F. Je crois

T54.S. Vous croyez ?

T55.Mme F. Ah oui ! Alors là, c'est clair

T56.S. Et c'est déterminé par quoi cette autorisation ou non autorisation ?

T57.Mme F. Ah mon Dieu ! Moi j'ai, à travers le cursus de certains enfants... on parle de s'autoriser à apprendre et on parle de s'autoriser à lire aussi. Il y a des enfants qui n'apprennent pas à lire dont on se demande pourquoi ils n'apprennent pas à lire. Alors mise à part, on va gommer, on va mettre de côté tout de suite les tares génétiques ou accidentelles liées à la naissance, à des déficiences intellectuelles génétiques. Il y a aussi des enfants,

surtout des petites filles d'ailleurs, souvent d'origine maghrébine ou ethnique un peu marginale telle que les gens du voyage ou les... qui ne s'autorisent pas à apprendre à lire parce que leur maman ne sait pas lire ça, j'en ai eu la preuve flagrante statistiquement, je ne suis pas la seule à y avoir réfléchi hein ! On en a suffisamment parlé en groupe justement de... au niveau du CASNAV, des choses comme ça, qui ont fait des recherches et tant que la maman, si une maman ou un papa ne sont pas lecteurs et s'ils n'ont pas donné à leurs petits l'autorisation entre guillemets de lire ou de formaliser de telle façon « oui, mais je ne sais pas lire, mais toi, il faut absolument que tu apprennes à lire parce que ça m'aura handicapé toute ma vie, etc. ». Ça peut générer l'envie chez les gamins, mais tant que ça, ça n'a pas été dit et énoncé il est très, très, très rare que l'enfant s'autorise à lire alors que ses ascendants ne savent pas

T58.S. Il n'oserait pas par rapport à ses parents ? C'est incroyable

T59.Mme F. C'est très marginal à mon avis quand ça se produit, quand l'enfant s'autorise alors que papa et maman ne savent pas lire et qu'ils n'ont pas donné l'autorisation. Là, j'ai le cas d'une petite en CP, je suis à peu près sûre que, là, les collègues du réseau sont en train de s'arracher les cheveux dessus. C'est une petite normale qui va bien, qui est petite, qui est très immature encore, je suis persuadée que papa et maman sont à peine lecteurs et pour l'instant elle ne développe pas les stratégies nécessaires pour apprendre à lire. Alors, je pense qu'il va falloir qu'on en parle très, très sérieusement avec les parents, qu'on arrive à faire formuler à la maman qu'elle aurait voulu que sa petite fille soit une petite fille comme les autres quoi. Moi, j'ai fait ce travail-là avec certaines mamans du voyage. Je me souviens d'une maman en particulier avec deux grands, l'un avait neuf ans, l'autre onze ans, deux garçons que j'ai récupérés dans une école primaire à Saint-Pierre et qui n'étaient pas lecteurs ni l'un ni l'autre. J'ai très vite senti que, sur les deux, il y en avait un qui n'avait aucune possibilité, mais l'autre qui pouvait. Alors, il a déjà fallu que j'obtienne qu'ils viennent régulièrement à l'école et puis ensuite je me suis... fendue (*Rires*) je ne peux pas dire le contraire, de plusieurs visites sur le camp autour de midi parce que j'étais sûre de trouver la mère, ce qui m'a valu d'avoir des invitations à déguster du hérisson grillé d'ailleurs, enfin passons, (*Rires*) c'était une anecdote. Et il n'y a que lorsque je suis arrivée à faire formuler à cette maman que et oui, oui, elle aimerait bien que R. apprenne à lire et que R. était là, il a appris à lire en trois mois de temps. Et quand je suis retournée la voir en lui disant « vous avez vu R. il lit, vous êtes contente j'espère ! », « oh oui ! C'est très bien mais F., il n'apprendra jamais ? » m'a-t-elle dit, j'ai dit « non, non, ça, j'ai peur que F. n'apprenne jamais », « oh, mais ce n'est pas grave R., il sait lire ». Bon, ceci posé, il est évident que le petit père F., mon homme des bois comme je

l'appelais, parce que lui il ne parlait que de ça : chien, chasse, fusil, bottes, forêt, machin ! Mais même ces mots, je ne suis pas arrivée à les lui faire apprendre, à lui faire reconnaître même globalement. Et ça, moi, ça m'est resté présent à la tête hein ! Parce que c'est une époque, je connaissais les gens du voyage depuis longtemps, mais là, je m'y étais confrontée en tant que..... diffuseur des apprentissages quoi si j'ose dire. Et j'ai vraiment découvert un monde extraordinaire, avec une richesse orale extraordinaire. Ils ont bien, oralement, ils ont bien plus encore de contes, de richesses que nous, dans toutes les langues d'ailleurs. C'est fleuri comme tout. Historiquement, c'est très riche, mais tout ce qui est culture écrite, c'est inexistant donc on a un siècle à rattraper quoi, là, cinquante ans au moins, on a du boulot à faire. Et on retrouve la même chose dans certaines familles du Maghreb, je le sens bien

T60.S. Hum, donc, l'accès à l'écrit est déterminé par un passé, des valeurs familiales... ?

T61.Mme F. Absolument, absolument. Et je me demande dans quelle mesure on a le droit de les déstabiliser

T62.S. Ouais

T63.Mme F. C'est ma question. Moi, ça, j'avoue que j'y vais sur des œufs là, sur les doigts de pied, je ne sais pas

T64.S. Pour en revenir au contexte plus généralement, ça paraît un peu bête comme question, mais le fait que tous ces enfants apprennent le français en France, ça a quand même une incidence ?

T65.S. Ah bah oui ! Evidemment ! C'est ça la vraie question, c'est que s'ils avaient été en Allemagne ou en Angleterre ou en Suisse, ils auraient sûrement appris une autre langue

T66.S. Et vous pensez que le fait que ça se passe en France l'apprentissage du français, ça a une influence heu ?

T67.Mme F. Là, alors là, ça, c'est plus... Je dirais que ça rejoint bientôt un débat politique quoi, à partir du moment où nos frontières sont ouvertes et qu'on les accueille, on ne peut pas faire l'impasse de leur apprendre notre langue et eux ne peuvent pas faire l'impasse de l'apprendre parce qu'ils vont être marginaux toute leur vie, s'ils ne l'apprennent pas

T68.S. Non mais, ce que je veux dire c'est par exemple, en comparaison un enfant qui apprendrait le français à l'école dans son pays comme langue étrangère quoi, et un enfant qui par la force des choses se retrouve en France, soit par choix, soit par contrainte et apprend le français, ce ne sont pas les mêmes conditions d'apprentissage d'apprendre le français en France et d'apprendre le français dans un pays non francophone

T69.Mme F. Non et on le parle pas de la même façon

T70.S. Oui alors voilà, j'aimerais bien avoir votre avis là-dessus. Quelle influence ça peut avoir justement le fait d'apprendre le français dans une classe ? Est-ce qu'on arrive au même résultat qu'apprendre le français en France ?

T71.Mme F. On n'arrive sûrement pas au même résultat dans une classe. On apprend une langue de façon très littéraire la plupart du temps, de là à dire qu'on sait la pratiquer, la manipuler ! Avant d'aller dans le pays, on voit bien ce que ça donne en général. Particulièrement chez nous où, semble-t-il, nous sommes peu doués pour les langues étrangères, ce qui est moins vrai pour d'autres pays, d'autres langues, d'autres façons de vivre aussi. Je pense que tout ça aussi c'est lié à la culture. On a été nous, Français, les éclaireurs du monde pendant longtemps, des colonisateurs aussi, mais enfin, on allait apporter notre langue sur les autres continents. Et il ne nous venait pas à l'idée nous, d'apprendre leur langue, on leur demandait à eux d'apprendre notre langue donc forts de ça, je ne suis pas sûre qu'on soit très très prêts à recevoir d'autres langues, à les communiquer correctement. Ce qui n'est pas le cas d'autres. Je pense moi, pour reprendre un cas que je connais bien et que je pratique, là, régulièrement, c'est la Pologne. Je me rends compte que les enfants polonais, en dehors du fait que leurs écoles sont mieux équipées que les nôtres parce qu'il y a des labos de langue dans tous les collèges dès la sixième hein ! Quand on obtiendra ça en France déjà, on aidera un peu plus nos petits Français. Mais en dehors de ça, un petit Polonais qui arrive en sixième parle le polonais, l'allemand, déjà très souvent le russe et en sixième il apprend le français. Quand ils arrivent, ils parlent l'anglais pratiquement aussi bien que le polonais parce que dès le jardin d'enfants, il y a des sections anglais (...) Donc je pense qu'il y a notre système scolaire qui entre en compte sûrement et je pense, quoi qu'il en soit, et pour l'avoir expérimenté, qu'on parle mieux une langue quand on est dans le pays, on la parle moins bien grammaticalement, mais on la parle mieux. C'est évident qu'un petit qui arrive à Marseille, il risque bien de l'apprendre « avé l'accent », pourquoi pas après tout

T72.S. Et vous, qu'est-ce que vous visez ? Parce que vous faites une différence entre apprendre la langue... je veux dire, correctement au sein d'une structure scolaire, bien adaptée, dans lesquelles on dispense toutes les structures linguistiques nécessaires, donc il y a ce côté-là, et puis le côté apprendre la langue à peu près, très fort d'un point de vue communicatif, mais bon, un peu approximatif. Qu'est-ce que vous visez ?

T73.Mme F. Eh bien, moi, j'ai deux objectifs : un objectif premier qui fait que lorsque j'accueille des primo-arrivants, mon but premier est qu'il soit le plus à l'aise possible dans leurs fréquentations quotidiennes donc, apprendre la langue parlée avec les imperfections que

ça suppose « j'aime pas » au lieu de « je n'aime pas », etc. Et puis après, pour en faire des écoliers, des vrais écoliers avec une chance de réussite scolaire eh bien, passer au stade au-dessus, c'est-à-dire apprendre aussi le français écrit. Et je pense qu'il faut y aller par paliers comme avec nos enfants, je pense que le cursus est le même sauf qu'on prend des enfants qui ont un certain âge, qui ne sont pas nés en France et avec lesquels il faut colmater toutes ces années-là quoi. Mais ne soyons pas perfectionnistes à l'extrême, on ne va pas... Enfin Mi. je ne vais pas lui demander tout de suite, actuellement il vient d'arriver en France en septembre, je ne vais pas lui demander de savoir me construire une relative par exemple... Même s'il sait la construire comme ça dans la langue, même sans avoir... Après, à moi de lui faire prendre confiance quand il aura... Pour être un écolier lambda dont on ne dira pas « ah, celui-là, il est non francophone, toute façon, on n'en fera jamais rien ». Ça c'est aussi un de mes objectifs, j'aimerais qu'on dise « il est non francophone, on XX, ce n'est pas vrai, on n'a pas le droit dire ça »

T74.S. Alors, quel type de français vous dispensez dans la classe ?

T75.Mme F. D'abord le français commun, correct, langagier, le français de communication et puis après, le français scolaire parce qu'on sait bien malheureusement que dans notre système...

T76.S. Et le français écrit alors, c'est quoi dans tout ça ?

T77.Mme F. Et bah, c'est ce que j'appelle le français scolaire

T78.S. Oui d'accord, c'est la même chose, ouais

T79.Mme F. Mais je pense qu'on ne peut pas faire l'impasse du langage

(Fin de la première face de la cassette d'enregistrement, pause de quelques secondes.)

T80.S. Bon, ça devrait marcher

T81.Mme F. Oui, un problème technique. En plus, il aura des chances d'apprendre à lire parce que moins il va buter sur des termes qu'il ne connaîtra pas, et c'est vrai pour un petit Français, c'est vrai pour un petit Tchétchène, c'est vrai pour n'importe quel enfant quoi. Je pense que ce qu'il faut, nous professeurs de français langue étrangère, ce qu'il faut qu'on ait présent en tête c'est justement tout ce trou de vocabulaire qu'ils ne peuvent pas avoir pour ne pas le pratiquer depuis longtemps quoi. Et ça ne peut pas s'acquérir comme ça, parce que même avec des capacités intellectuelles hors norme la mémoire bah, ça se travaille quoi

T82.S. Oui

T83.Mme F. XXX pas spontané

T84.S. Alors, on va quand même partir d'un constat. Il faut bien l'admettre en général, tous les enfants, on va dire de type primo-arrivants, issus de famille pluri-multilingues ont, force est de constater, des difficultés scolaires, des échecs en plus grand nombre on va dire, qu'un enfant de type normal qui ne suit pas vos cours par exemple. Comment est-ce que vous expliquez ces difficultés ?

T85.Mme F. Je ne suis pas sûre de ça, je ne suis pas sûre de ça. Dans le même laps, dans un laps de temps donné... Je pense que, il y a des vécus, là encore, je pense à deux ou trois gamins. Alors, c'est vrai que ce n'est pas la majorité, mais quand même... non, non, pas plus que ça. Parmi ceux moi que j'ai vu passer depuis que je suis là, je ne suis pas sûre que la majorité soit en difficulté. Actuellement encore, je pense même que certains sont parmi les plus brillants. Je pense à cette petite Brésilienne qui a des félicitations, qui est à la tête de classe, qui est arrivée en mai l'année du CE2, que j'ai accompagnée jusqu'à peu près en mai du CM1, même pas tout à fait, plutôt jusqu'en février. Et qui l'année du CM2 a fait un CM2 normal, en étant tête de classe toute l'année et mon collègue m'a dit « je ne l'aurais pas vue arriver comme primo-arrivante, je n'aurais jamais su que cette enfant-là était une primo-arrivante ». Alors c'était une petite Brésilienne qui avait les difficultés de prononciation dont je te parlais tout à l'heure, qui continuait toujours à « yoyoter » à faire des... Bon, qui s'appelle Béa. en plus avec un « z » accentué tu vois, donc bon, il n'empêche qu'elle a été tête de classe pratiquement tout son CM2, qu'elle est passée en sixième, qu'elle a les félicitations, qu'elle est déléguée de classe, etc. Il n'y a pas qu'elle. Ça pourrait être un cas particulier, mais je pense aussi à Na., je pense aussi... Bon Fr., c'était un peu un cas particulier, mais Ah. et A. Donc, ce n'est pas spécifique à une ethnie quoi, parce que Ah. et A. sont deux Tchétchènes, Béa. est donc Brésilienne et Na. est Afghane alors, milieux sociaux-culturels favorisés, c'est vrai, tous ces enfants-là, mais qui au bout d'une année scolaire oui, une année scolaire disons de français, français langue étrangère intensif, à raison de cinquante minutes par jour, récupéraient leur niveau de classe même en cycle trois

T86.S. Et alors, les difficultés rencontrées par les primo-arrivants, on va dire, elles sont dues à quoi, d'après vous ?

T87.Mme F. Quand il y a des difficultés, il n'y a pas que ces difficultés-là, ce n'est pas seulement des difficultés liées à la langue. A., pour reprendre l'exemple d'A., qui est en CE2, il va finir une scolarité tout à fait normale, il sera parmi les meilleurs de sa tranche d'âge, ce qui n'est pas le cas d'El. par exemple, mais El. pour l'instant ne s'est pas fixé les mêmes enjeux, enfin, n'a pas les mêmes objectifs que A., et ils ont été soumis au même régime

scolaire. Sûrement pas au même régime social, peut-être que c'est là, peut-être que ce n'est pas suffisant, il y a aussi une nature d'enfant, il y a aussi...

T88.S. donc les personnes qui disent, que les primo-arrivants ont un désavantage linguistique

T89.Mme F. Non, ça c'est une idée reçue, moi j'en suis persuadée, ce n'est pas vrai. Moi je l'ai vérifié là, tous les jours, je peux même dire et ça a scandalisé, enfin ça a effaré monsieur P. le directeur du centre d'hébergement quand je disais que moi, j'avais souvent beaucoup plus de satisfaction avec les primo-arrivants qu'avec certains petits Français et moi, ici dans cette école-là, dans cette école de cité où il y a des difficultés sociales multiples, je peux dire que très souvent les primo-arrivants sont même le dessus du panier. Si j'en prends quelques-uns là, là dans le groupe, bon, les enfants I. par exemple (...) Alors, je pense que où ça commence à coincer c'est quand ils arrivent là, à ce niveau-là (*Mme F me montre un tableau sur lequel se trouvent notés sur des fiches tous les noms des enfants scolarisés à l'école et classés par classe*)

T90.S. Ouais, en CM

T91.Mme F. En CM, s'ils ont un vécu trop lourd à porter en plus de leurs apprentissages... et depuis quelques années quand même, parce que moi, je le dis depuis le début ça, depuis quelques années dans les centres d'hébergement, ça y est, on y pense, il y a une cellule psy pour les écouter au moins une fois par semaine et on avance bien plus vite. Ça, ce n'est pas le travail de l'école quoi. Pour qu'un enfant apprenne, il faut qu'il soit prêt à apprendre, il faut qu'il ait un cerveau libre, on ne peut pas apprendre sans motivation, sans chose qui occulte. On ne peut même pas lire. Sans chose qui occulte. On le sait bien

T92.S. Hum

T93.Mme F. Si tu lis un bouquin avec quelque chose qui te tracasse et que tu n'as pas résolu, tu sais bien que tu ne sais pas ce que tu lis

T94.S. Ouais bien sûr, je ne suis pas à ce que je lis et je n'en comprends pas deux mots

T95.Mme F. Eh bien voilà. Donc je crois qu'il faut ne pas gommer tout ça, il ne faut pas dire qu'ils ont des possibilités différentes non, je ne crois pas, je ne pense pas que ce soit lié au fait qu'ils soient, qu'ils viennent, qu'ils arrivent chez nous. Je pense que c'est plus lié à une histoire, à tout un tas de choses. Bon, l'année dernière c'est pareil, j'ai eu deux petites coréennes là, qui avaient mentalement tout à fait ce qu'il fallait seulement, elles savaient qu'elles étaient en France juste pour un an, elles n'avaient pas les conditions matérielles qu'elles avaient en Corée, elles me l'ont dit plusieurs fois. Elles ont appris, mais très, très en dessous de leurs possibilités, elles se laissaient vivre. La plus grande qui étaient en CM2 me

disait régulièrement « mais moi je n'aime pas l'école française parce qu'en Corée j'ai mon ordinateur... j'apprends qu'avec l'ordinateur, il n'y a pas de livre, il n'y a pas de cours comme ça magistraux qu'on a besoin de... » Enfin, elle ne me disait pas magistraux, mais « le maître il ne dit pas sa leçon et après il faut que je lui récite, ce n'est pas vrai ». Elle, sa leçon en face, dans son ordinateur qui pose des questions, c'est en interaction, c'est sûrement beaucoup plus intéressant comme système scolaire. Elles ne sont jamais vraiment rentrées dans notre système scolaire, elles ont appris à parler français correctement, en un an, en même pas une année scolaire

T96.S. Vous pensez que ça peut jouer ça, la tradition scolaire ?

T97.Mme F. Bah là, ce n'est pas une question de tradition, c'est une question d'avancée des technologies. Malheureusement, l'individu il est très vite tributaire hein. Moi j'avais, avant je faisais tous mes papiers, tous mes formulaires à la main, je n'imagine plus pouvoir le faire (...)

T98.S. Pour finir, j'aime bien le petit coup des citations alors je vous en ai écrit

T99.Mme F. Hum

T100.S. Enfin, deux exactement. Alors, j'en ai pris deux, ça concerne le bilinguisme. J'en ai pris deux parmi des dizaines hein, je crois ne pas me tromper. Deux que je trouvais intéressantes donc bon, je suppose que vous devez avoir votre avis sur cette notion alors je vais vous demander de les commenter. Alors peut-être qu'il y en a une qui vous plaît, peut-être qu'il y en a une qui ne vous plaît pas du tout et puis la vôtre est sûrement très différente (*Mme F lit la feuille sur laquelle sont écrites les deux citations suivantes : « Le bilinguisme, c'est la possession d'une compétence d'un locuteur natif dans les deux langues » Bloomfield, « Le bilinguisme est l'utilisation régulière de deux (ou plusieurs) langues. Le bilingue est la personne qui se sert de deux (ou plusieurs) langues dans la vie de tous les jours. » (Grosjean).*)

T101.Mme F. Elles se ressemblent hein ! (*Mme F lit une citation*) « Le bilinguisme, c'est la possession d'une compétence d'un locuteur natif dans les deux langues ». Ah bah oui, évidemment ! C'est manier avec autant d'aisance une langue comme une autre, mais pour ça, à mon avis, il faut l'avoir initié très tôt, je ne suis pas certaine que ça puisse être un bilinguisme très performant si ça s'est fait plus tard. Je pense qu'on peut s'exprimer à peu près agréablement dans plusieurs langues, pas seulement dans deux langues, mais de façon spontanée, ce qui est pour moi le bilinguisme. Il faut que ce soit dans les gènes très tôt quoi. Alors bon, souvent, ce sont des enfants ou des personnes qui sont bilingues, ce sont des

personnes qui ont été confrontées dès leur plus jeune âge, dès leurs premiers mois de naissance à deux langues. J'ai deux petits-enfants qui sont complètement bilingues parce que leur maman est algérienne, leur papa est français et que, eh bien ils... alors, c'est assez rigolo parce que, l'un comme l'autre, expriment des choses essentiellement dans une langue et d'autres choses plutôt dans l'autre langue, bon. Ils en font pas usage au quotidien, c'est vrai, mais mon petit-fils par exemple, quand il a des grossièretés à dire c'est toujours en arabe, quand il est chez moi, si sa mère est là, ce sera plutôt en français, lorsque c'est elle qui, alors elle manie aussi très bien les deux langues... Alors, ils ne sont pas réellement bilingues parce qu'ils n'écrivent pas pour l'instant. Alors, est-ce qu'ils apprendront à l'écrire un jour, je n'en sais rien mais ma belle-fille elle domine très mal l'écrit aussi

T102.S. Mais alors, vous êtes d'accord quand on parle de compétences ?

T103.Mme F. Utilisation régulière

T104.S. Non mais pour la première « le bilinguisme, c'est la possession d'une compétence d'un locuteur natif dans les deux », donc c'est-à-dire qu'il faut savoir parler comme un natif ?

T105.Mme F. Natif, c'est ce que je te dis. Ça vient avec la naissance effectivement bah, je le crains

T106.S. Et vous pensez que c'est ça le bilinguisme ?

T107.Mme F. Oui

T108.S. Bon bah, maintenant, on passe à la citation deux

T109.Mme F. Sinon c'est la maîtrise de deux langues, mais pas avec le même bonheur et ce n'est pas du bilinguisme

T110.S. Ce n'est pas du bilinguisme quand on n'a pas le même niveau dans les deux ?

T111.Mme F. Même en ayant les mêmes niveaux, moi je pense que bon, pas actuellement, mais le temps que j'ai vécu en Ethiopie, je me servais plus de l'anglais plutôt que du français, je pense que je m'exprimais avec autant d'aisance et sans réticence en anglais qu'en français. Même je m'exprimais mieux en anglais puisque j'utilisais plus le français du tout, il m'arrivait d'avoir des trous (*Rires*), de dire à mon mari « c'est quoi déjà ? ». Bon, mais je sais bien que ce n'est pas ma langue native, je ne l'utilise pas de la même façon, pas avec par exemple, les mêmes irrégularités de langue, les mêmes jeux de langue, etc., c'est plus le côté matériel quoi qui est visé là

T112.S. Et donc pour être bilingue il faut avoir ce côté instinctif ?

T113.Mme F. Je crois, je crois

T114.S. Qu'est-ce que vous pensez de la deuxième citation (*Je la lis*) « Le bilingue est la personne qui se sert de deux ou plusieurs langues dans la vie de tous les jours ? »

T115.Mme F. Oui, de tous les jours

T116.S. Donc là, vous, vous pensez que quelqu'un qui parle le français et sa langue maternelle, mais alors, avec des différences de niveau et qui la parle tous les jours, c'est un bilingue ou pas ?

T117.Mme F. S'il est d'origine étrangère..... Mais c'est très difficile ça en fait. Je repense, je te parlais d'une petite, une petite Afghane : Na. Justement, elle s'est mise très très vite au français, qui manifestement... alors elle parlait le persi puisque c'était le dialecte persi qu'elle utilisait et l'anglais et le français. Et lorsque... depuis plusieurs années qu'elle était en France, j'ai accueilli une autre petite Afghane où je lui ai demandé, elle a dû faire un effort pour se souvenir du terme en afghan et elle me l'a exprimé de façon très claire « tu sais, j'ai fait tellement d'efforts en français que j'ai un peu oublié ». Et je pense qu'il y a aussi... alors, ça ne veut pas dire qu'elle ne récupérera pas si elle retourne dans son pays, je pense que ça va revenir très vite, comme moi quand je retourne en Angleterre ou même quand je retourne en Pologne, j'ai l'impression d'avoir tout oublié puis en fait, au bout de huit jours, je me dis « ah oui, mais ça y est », parce que c'est revenu, parce que je pratique au quotidien. Je pense que le vrai bilingue, enfin, l'utilisation régulière de deux langues c'est vrai, mais c'est rare quand même. Je ne suis pas sûre que nos enfants qui vivent en France, qui vont s'intégrer, qui vont rester en France, être de futurs, comment je dirais, des ouvriers ou qui vont être obligés de travailler en France, je ne suis pas sûre que dans un certain nombre d'années ils n'auront pas je dirais, tout oublié. Pour eux ce sera plus... Donc, ils ne seront plus, ils ne seront pas bilingues quoi, tu vois ? Ce n'est pas si simple que ça. Je pense que vraiment, le bilingue c'est celui qui a la chance de pouvoir pratiquer deux langues parce que les besoins quotidiens sont tels que...

T118.S. Donc, si vous pouviez me donner une définition du bilinguisme, qu'est-ce que c'est un bilingue, on vient d'y réfléchir, mais pour faire une synthèse

T119.Mme F. Bah, je dirais qu'un bilingue c'est quelqu'un qui pratique régulièrement sinon au quotidien, mais qui pratique régulièrement et avec le même bonheur une ou plusieurs langues

T120.S. Avec le même bonheur, c'est-à-dire ?

T121.Mme F. Bah, c'est-à-dire avec la même aisance quoi, sans avoir à chaque fois à renouveler des stratégies

T122.S. D'accord, donc des compétences égales

T123.Mme F. Voilà, je pense qu'il doit y avoir quelques individus comme ça, mais ça doit pas être légion quand même hein !

T124.S. Bah alors moi, ça, ça me chiffonne un peu parce que les enfants, vous venez de me dire que... quand ils seront plus tard... enfin qu'ils exerceront une profession, etc., ce ne seront pas forcément des bilingues. Mais alors, ils peuvent très bien au cours d'années, d'année en année, acquérir tout un tas de compétences, être capables de se débrouiller tout comme un francophone, mais ils ne seront pas bilingues ?

T125.Mme F. Hum. Bah non, non, ils ne seront pas bilingues

(...)

T126. Mme F. Savoir manipuler une autre langue, ce n'est pas obligatoirement du bilinguisme. Moi, je ne me considère pas comme bilingue ni comme polyglotte alors que je me débrouille, disons que je parle bien deux autres langues que le français quoi

T127.S. Mais alors, comment ça s'appelle ce français si c'est... c'est quoi ? Ils ont leur langue maternelle et puis le français, ça devient quoi ?

T128.Mme F. Ça devient leur langue matérielle (*Rires*)

T129.S. C'est bien trouvé leur langue matérielle. Et alors, quand ils apprennent l'anglais au collège, c'est quoi ce type de langue ?

T130.Mme F. C'est une langue de plus, c'est encore une langue matérielle dont ils auront besoin dans leur scolarité, peut-être dans leur avenir professionnel

T131.S. Donc, vous pouvez mettre au même niveau pour un primo-arrivant l'apprentissage du français et l'apprentissage de l'anglais par exemple en langue vivante ?

T132.Mme F. Absolument

T133.S. Vous mettez ça au même niveau ?

T134.Mme F. Ah oui et quand déjà ils pratiquent l'anglais avant d'arriver chez nous, je passe très très souvent par l'anglais pour leur faire comprendre, je te le disais hier à propos d'Ha., je passe facilement par le « *it* », par autre chose quand je vois qu'il bloque, que je n'arrive pas à susciter une image mentale. Si je pense qu'il a l'image en anglais, je vais passer par l'anglais

T135.S. Il n'y a quand même pas, je pense, les mêmes enjeux à parler le français et à parler l'anglais quand ils l'apprennent comme langue vivante au collège

T136.Mme F. Tout à fait, tout à fait et très vite, ils seront plus performants en français parce qu'ils sont davantage sollicités, c'est évident, mais au départ, la stratégie et la démarche est la même hein. Je crois que pour apprendre une langue, ce qui compte, c'est qu'on ait une oreille

exercée, qu'on ait envie de répéter, qu'on ne soit pas complètement squeezé par des choses « oh non, je ne veux pas dire, je ne sais pas dire ça » etc. Et là, on a toutes les chances de réussite. Enfin, pour reprendre mon exemple, j'ai appris le polonais à cinquante ans, il n'y avait aucune raison que j'apprenne une langue qui est semble-t-il, absolument tortueuse, rien à voir avec notre langue, avec des « cheu », des « tcheu », des « weu », des machins qui sont... et phonétiquement et graphiquement, des choses qu'on ne connaît pas du tout chez nous, que j'ai apprises en un an et demi à peu près, à raison d'une heure et demie par semaine. Bon, j'avais envie de l'apprendre, j'avais de bonnes raisons de l'apprendre, je ne me suis pas arrêtée justement à ... Les premières fois où j'ai répété « jeutchetcheu », je me disais « je n'y arriverais jamais ». Mais en même temps, je m'étais mis comme enjeu d'y arriver parce que je savais que c'était important, enfin, pour moi c'était important et j'y suis arrivée. Donc bon, j'ai laissé de côté certaines choses qui me semblaient trop compliquées, trop complexes. Si je l'avais appris à douze ans, je pense que je serais plus à l'aise aussi très probablement. Là, encore, il y a une question de temps, de pratique, de gymnastique de l'esprit, de curiosité, de nécessité. Et donc ces enfants-là, qui arrivent chez nous qui sont en France, qui vont vivre en France, nécessité fait loi si j'ose dire. C'est pour ça que je dis que c'est une langue matérielle, mais je crois qu'on n'a pas le droit de leur demander de remplacer leur langue maternelle alors, est-ce qu'ils sont vraiment bilingues, est-ce qu'ils sont, hein ? Quand on parle de secrétaire trilingue ! (*Rires*) Bon !

T137.S. Donc l'âge, ouais

T138.Mme F. Mon ami polonais qui est prof de français à XX parle sept langues avec apparemment, un égal bonheur, est-ce qu'il est bilingue, est-ce qu'il est trilingue, est-ce qu'il est polyglotte ? Non, il est Polonais, il parle le polonais (*Rires*)

T139.S. (*Rires*) Est-ce qu'il est polyglotte, non, il est Polonais ! Ça, c'était pas mal ! Je crois que c'est un très bon mot de la fin non ?

T140.Mme F. Voilà

T141.S. Parfait, je vous remercie vraiment beaucoup hein

T142.Mme F. De rien et Val. (*L'ami polonais*) si je lui demande s'il est polyglotte, il me dira qu'il est Polonais, c'est clair !

(...)

3. Entretiens auprès des professionnels intervenant dans le cadre du Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité

3.1. Trame d'entretien avec des professionnels intervenant dans le cadre du Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité - Entretiens n°3, 4, 5 et 6

La nature des initiatives

Orienter les échanges vers les initiatives proposées aux enfants après l'école pour réaliser leurs devoirs dans le quartier : sont-elles connues ? Comment fonctionnent-elles ? Comment fonctionne leur propre structure ? Par qui le dispositif est-il financé ? Est-il gratuit ou payant ? Quels sont les intervenants qui le mettent en œuvre ?

Les bénéficiaires et les objectifs

Questionner la nature des objectifs du dispositif.

Questionner la nature des bénéficiaires : qui sont-ils ? Comment entre-t-on dans le dispositif ? Voir si des critères sont évoqués, s'il/elle a recours à des documents supports. Voir si des critères d'ordre linguistique sont mentionnés.

Questionner la nature des principales difficultés rencontrées par/avec les jeunes. Voir si une dimension linguistique apparaît, ou non.

Les relations professionnelles

Questionner la nature des échanges potentiels avec le corps enseignant, les jeunes et leurs familles.

3.2. Entretien n°3 du 18/11/05 avec Wah.

T1.S. Alors en fait, les questions que je voulais vous poser, c'est par rapport à l'aide aux devoirs toujours, c'est ce qui m'intéresse le plus et en fait, je me demandais si vous pouviez me décrire à qui c'était destiné, c'est fait pour qui ?

T2.Wah. Alors, enfin, l'accompagnement à la scolarité, parce qu'il faut maintenant qu'on l'appelle l'accompagnement à la scolarité, est destiné à tous les enfants du quartier, écoliers collégiens et lycéens

T3.S. Mais quel type d'écoliers spécialement ou de collégiens?

T4.Wah. Alors, au début quand on a ouvert, c'était destiné à tous les enfants

T5.S. Ouais

T6.Wah. Donc sauf qu'avec le manque de locaux qu'on avait et le manque de personnel qu'on avait, on était obligés de travailler avec l'école et on avait établi une règle qu'on ne prend que les enfants qui sont ciblés par l'école et le collège, c'est-à-dire les enfants qui en ont besoin

T7.S. Et ils sont ciblés comment ces enfants ?

T8.Wah. Ces enfants, c'est les instits' qui voient avec les directeurs, le principal du collège qui disent tel enfant a besoin d'une aide particulière après l'école et c'est ces enfants-là. C'est une liste établie par l'école et le collège et c'est ces enfants qu'on prend au début et après s'il y a encore de la place, on ouvre à d'autres familles quoi

T9.S. Donc vous ne choisissez pas du tout, vous, en fait, les enfants imposés, mais c'est eux

T10.Wah. Nous, moi, je préfère le terme « ciblés » parce que c'est les instits' qui disent qu'il y a besoin et nous, on est signataire de la charte de l'accompagnement scolaire et qu'on doit travailler en partenariat avec l'école et le collège. Eh bien, on se réfère au règlement quoi. Ils nous disent les enfants qui sont ciblés, c'est ceux-là qui ont besoin d'une étude accompagnée ou d'une aide et c'est ceux-là qu'on prend

(Une petite fille vient demander de l'aide à l'animateur)

T11.S. Donc, il faudrait que j'aille voir Madame F. *(Madame F. est la directrice de l'école élémentaire A.G avec laquelle j'ai réalisé des entretiens et dont j'ai suivi le quotidien dans ses cours de CRI)* pour savoir justement comment elle cible

(...)

T12.S. Donc, oui, vous, vous n'avez pas de critère spécialement concernant ces enfants. Mais par exemple quand vous les voyez, il y a quand même un profil type de l'enfant ?

T13.Wah. Le profil type, c'est celui, moi, d'après mon expérience, c'est... bien sûr, je prends en particulier les enfants qui sont prioritairement ciblés par l'école et après, je vois en fonction. Bien sûr, moi, c'est ma conscience à moi en tant que citoyen, en tant qu'acteur, je vois qu'il y a tel enfant qui est d'une famille nombreuse et qui ne peut pas, les parents qui n'arrivent pas ou ils ne peuvent pas parce qu'ils n'ont pas les capacités, les moyens, je dis ok, cet enfant-là ou ce collégien-là ou lycéen, il peut très bien venir travailler ici parce que je sais très bien que d'une, à la maison, il n'y arrive pas, il est tout seul, il n'a pas les... il ne se concentre pas, ils sont trois ou quatre, c'est une famille nombreuse et tout ça. Il n'a pas...

T14.S. Il n'a pas le soutien nécessaire

T15.Wah. Il n'a pas le soutien nécessaire, voilà. Donc moi, c'est comme ça que je procède quoi

T16.S. D'accord et l'accompagnement scolaire en fait, qu'est-ce que... ? A quoi ça sert j'ai envie de dire ? Est-ce que vous pouvez me décrire quel est... ? C'est quoi les objectifs, qu'est-ce que font exactement les enfants ?

T17.Wah. Alors, ce qu'on entend par accompagnement à la scolarité, c'est-à-dire que nous, on est là, on offre un lieu où les enfants, les écoliers, les collégiens voire lycéens ils viennent pour travailler. Venir pour travailler ça veut dire soit, ils viennent pour travailler et ils sont capables de résoudre leurs exercices seuls ou alors, on leur apporte une aide méthodologique et c'est ça notre travail. On a des étudiants qui sont salariés, on axe sur les étudiants parce qu'on a vu les autres années

(Un jeune entre dans le bureau et interpelle l'animateur).

T18.Wah. Donc, je disais que les autres années on n'avait quand même... il y avait énormément d'autres gens, des bénévoles et qui malheureusement, au niveau pédagogique, ils n'apportaient pas ce qu'on attendait d'eux et tout ça donc, on avait fait une formation. Il y en a qui ont tenu le coup, d'autres non. Ils trouvaient que c'était un peu exigeant donc, on avait axé que les intervenants soient des étudiants bac + 2, bac + 3, ce qui est la moindre des choses et en particulier des gens qui sont un petit peu en maths, en physique, en matières où ils en ont vraiment besoin, voilà ...et après

T19.S. Oui, oui et les enfants qui bénéficient justement de cette aide pédagogique, méthodologique, on peut dire ça, ces personnes elles pensent, enfin... quelles difficultés ils rencontrent avec les enfants ? Les enfants c'est où qu'ils ont le plus de problèmes ?

T20.Wah. Surtout en matière, en français maths. En français parce que c'est vrai que ce sont des enfants là... c'est vrai que maintenant ils arrivent avec des lacunes et tout, parce que tout se prépare à l'école primaire, au niveau de la lecture écriture. C'est vrai que j'envisage de faire un atelier spécialement pour l'écriture et la lecture pour des enfants de CP parce que c'est vraiment la base

T21.S. C'est là où il y a des problèmes en fait

T22.Wah. Voilà, c'est là où il y a énormément, où on peut éventuellement mettre plein de méthodes de travail. Par exemple, on peut faire rien qu'un atelier pour lecture/écriture mais il faudrait qu'on ait plus, davantage de moyens humains. C'est-à-dire, on aurait pu très bien prendre trois ou quatre, cinq enfants de l'école primaire, du CP surtout, les mettre dans un atelier écriture, tout ça. Le mettre sous forme de jeux, ils n'auront pas l'impression de travailler mais ils auront l'impression de jouer. Mais le problème c'est qu'avec les moyens qu'on a, on ne peut pas mettre ça en place. C'est un peu regrettable. La plupart des enfants qui... Nous, de toute façon c'est simple, nous, notre barème pour jauger un peu si ça fonctionne ou pas, c'est l'école et le collègue, d'où l'intérêt de mettre des réunions de régulation, ce qu'on appelle nous, des réunions de régul'. On se voit au début de l'année pour dire « est-ce qu'on prend tel ou tel enfant ? ». Après les instits', les maîtres d'école pardon, et les directeurs et les directrices nous disent tels enfants ont priorité. Après nous, on accueille l'enfant, on travaille avec. Après, on fait une deuxième réunion courant deuxième trimestre pour dire « est-ce que l'enfant progresse, régresse ? », le « pourquoi », le « comment », les problèmes relationnels, le comportement. A la fin de l'année on fait une réunion pour dire « est-ce qu'on atteint notre but ? ». Parce que de toute façon il y en a un, le seul critère, c'est les gamins qui réussissent ou qui ne réussissent pas donc, c'est ça notre critère. Il n'y a pas de, il n'y a pas de...

T23.S. Mais c'est bien d'avoir justement les réunions comme ça, ça fait évoluer

T24.Wah. Mais on est obligés, on ne peut pas se contenter, si on travaille comme ça, on ne peut pas. On ne peut pas travailler nous seuls, on ne peut pas se faire connaître auprès des écoles et des collèges parce que c'est une, disons, des priorités et c'est l'un des grands articles de la charte de l'accompagnement scolaire

T25.S. Ouais

T26.Wah. Parce que sinon on ne se retrouverait pas comme ça, donc il faut qu'on se fasse connaître. Et de toute façon, on sait très bien qu'au niveau des institutions, je parle de l'Education nationale, on n'est pas là pour faire un travail supplémentaire, on n'est là que

pour compléter, aider les enfants les collégiens à faire leurs devoirs mais en parfait partenariat et collaboration avec les institutions quoi

T27.S. Alors, ces enfants en général qui sont issus du quartier, ce sont des enfants qui ont besoin de soutien, par exemple Madame F., je pense qu'elle va cibler principalement les enfants primo-arrivants ?

T28.Wah. Oui

T29.S. Qui ont des problèmes d'apprentissage du français. Justement, le fait qu'il y ait des enfants qui sont bilingues ou même plurilingues ?

T30.Wah. Hum

T31.S. Qui ont plusieurs langues, à la maison, tout ça. Quand ils font l'accompagnement scolaire, c'est quand même des activités de langage donc forcément, les langues des fois, elles peuvent se manifester. Ça, ça arrive ça ?

T32.Wah. Oui bien sûr, oui, oui ça arrive, ça arrive. Et puis honnêtement, les enfants qui arrivent, les primo-arrivants ou... Donc, moi, honnêtement, je ne vois pas la différence. Je constate que quand ils arrivent déjà, ils ont des grosses difficultés, mais je ne m'inquiète pas parce qu'au bout de deux trois mois, je dis deux trois mois et c'est ça, je l'ai vu vécu depuis maintenant dix quinze ans, les enfants apprennent et ils font vraiment un progrès énorme. Et les enfants, au bout de trois mois, ils communiquent, ils parlent comme vous et moi, comme la plupart des enfants

T33.S. Donc, si pendant les devoirs, l'aide aux devoirs, il y a quelques fois ils parlent un peu dans leurs langues, ça arrive, et c'est comment ? Qu'est-ce que vous pensez de ça ?

T34.Wah. Comment je réagis alors ?

T35.S. Comment vous gérez même ?

T36.Wah. Alors moi, je gère ça tout simplement, je leur dis moi, ça ne me dérange pas à condition qu'ils ne parlent pas pendant l'heure ou l'heure et demie de travail. On demande qu'ils ne parlent pas uniquement dans leur(s) langue(s). Par contre je leur dis que quand ils disent un mot, qu'eux ils rigolent et tout ça, je leur demande d'expliquer aux autres. Que ce soit en arabe ou en tchéchène ou en russe ou en africain, je leur demande d'expliquer pour qu'ils partagent et tout ça. Donc, j'insiste là-dessus parce que quand on parle une langue étrangère ici, surtout à l'aide aux devoirs, c'est vrai qu'il y en a qui vont se sentir même pas visés, ils vont... ça va leur sembler bizarre que les autres parlent et moi je leur dis ok, ce sont...c'est leur langue maternelle ou paternelle mais ça n'empêche pas qu'ils peuvent expliquer pour partager tout ça. Et ça marche et il n'y a pas de problème, moi je...

T37.S. Donc ça ne gêne pas pour...

T38.Wah. Même moi, honnêtement, ça ne me gêne pas du tout, du tout. Parce que toute façon quand ils parlent c'est uniquement pour communiquer. Mais ils savent très bien qu'on est là, on est en France, la majorité des enfants le savent et je leur dis, j'insiste là-dessus que pour moi, la plupart des enfants qui sont nés ici même d'origine étrangère et tout ça (*On frappe à la porte du bureau*) je leurs dis qu'ils ont la chance d'être dans ce pays-là, il faut bien qu'ils parlent le français et c'est ici de toute façon leur avenir hein ! Bon, comme j'insiste là-dessus hein, les autres enfants ça ne les dérange pas, ils entendent parler russe, tchéchène, arabe, africain

T39.S. Ce n'est pas un problème quoi

T40.Wah. Du tout du tout

(...)

3.3. Entretien n°4 du 18/11/05 avec le président de l'association VXX

T1.S. Alors hier, vous m'avez donné des documents que j'ai pris la peine de regarder un petit peu et par rapport à ce qu'on s'est dit depuis notre première rencontre, il y a des questions qui me sont un petit peu venues à l'esprit... Déjà donc moi, ce qui m'intéresse principalement, c'est l'accompagnement scolaire comme je vous l'ai dit et je voulais savoir en fait : l'aide aux devoirs, le soutien, à qui il est destiné ? A quel public il est destiné, qui peut en bénéficier ?

T2.Président. Tous les jeunes du quartier

T3.S. Tous les jeunes du quartier ?

T4. Président. Tous les jeunes du quartier, on a eu une grosse discussion justement hier à ce sujet-là, au niveau des enfants en difficulté

T5.S. Ouais

T6. Président. On se le dit bien que la difficulté des enfants qui sont en échec scolaire, ce n'est pas de notre ressort, c'est du ressort des enseignants

T7.S. Oui

T8. Président. Nous, on... Effectivement il y a des gens qui y arrivent par la suite, même s'ils rencontrent des difficultés, mais on n'est pas armés, on n'est pas armés pour ces échecs scolaires... Quand on entend le terme difficulté bah, le terme difficulté, c'est plutôt heu, problème social, c'est-à-dire, ce sont des enfants qui chez eux n'ont pas l'aide qu'ils pourraient attendre pour faire leurs devoirs parce que les parents parlent peut-être très mal le français, parce que n'importe quels parents quand ils sont avec des problèmes de collégiens, ils sont incapables de répondre hein ! Ce qui arrive à beaucoup de gens hein ! Bon, il y a ça, il y a des enfants parce qu'ils sont tous seuls chez eux, il y a la télé, ils ne veulent pas rentrer chez eux, ils préfèrent venir ici parce qu'il y a quelqu'un

T9.S. Ouais... ouais..... pour la présence aussi

T10. Président. Les difficultés, heu, on a vu ça surtout avec le primaire et la directrice de l'école qui peut nous cibler les enfants et nous les envoyer en priorité, nous demander de les prendre

T11.S. Donc, est-ce qu'il y aurait... est-ce que c'est un public spécifique ? Est-ce qu'il y aurait... on pourrait le décrire selon certains critères ?

T12. Président. Il n'y a en principe pas de sélection, c'est ouvert à tous

T13.S. D'accord

T14. Président. C'est à chance égale pour tout le monde hein ! Donc, c'est ouvert à tout le monde. Mais c'est vrai qu'on va se retrouver plutôt avec un public d'origine étrangère. Dans notre quartier c'est plutôt... comme il y a beaucoup de primo-arrivants, on se retrouve avec des Tchétchènes, comme on se retrouve avec des Kosovars, comme on se retrouve... particulièrement avec des enfants du primaire parce que le secondaire là, ils ont vraiment quelque chose pour les primo-arrivants

T15.S. Oui, à l'intérieur même de l'établissement il y a déjà quelque chose, d'accord. Mais justement, vous dites que vous recevez principalement des enfants en difficulté et que dans ce public d'enfants en difficulté, il y a des enfants on va dire primo-arrivants, bilingues voire plurilingues, avec plusieurs langues. Justement, dans de l'aide aux devoirs ou de l'accompagnement scolaire, on utilise les langues justement là : on ne peut pas tomber bon... plus dans les langues. Quand elles se manifestent, cette langue, ces langues au pluriel, ça peut être du tchétchène, ça peut être du français, ça peut être de l'arabe ou je n'en sais rien, comment... qu'est-ce que vous pensez de ça ?

T16. Président. Heu... heu, d'abord on n'est pas équipés pour les langues étrangères

T17.S. Ouais

T18. Président. Bon, les étudiantes et les étudiants ont peut-être quelques connaissances mais il n'y a pas de problème de langue avec les enfants

T19.S. C'est-à-dire ? Quand ils vous parlent un mot en kosovar ou un mot en je ne sais quoi pour faire les devoirs ?

T20. Président. Non, non parce que d'abord la priorité ça va être de parler français hein !

T21.S. Oui

T22. Président. Bon, les enfants comprennent très vite et c'est peut-être... c'est dans leur intérêt bien sûr. Et ils comprennent très vite et il n'y a aucune difficulté pour les faire travailler en français. Depuis deux ans, je n'ai vu qu'une famille tchétchène qui est venue et avec laquelle pour l'inscription on a parlé plus ou moins en anglais

T23.S. Hum

T24. Président. Donc il y avait une instit', une institutrice de l'école qui était venue accompagner. C'est le seul moment où on a parlé une autre langue, mais autrement c'est du français

T25.S. D'accord

T26. Président. Et avec les enfants, aucun problème là-dessus hein ! Même s'il faut faire de la lecture, s'il faut insister mais les progrès sont très rapides hein !

T27.S. Donc un enfant qui arrive depuis deux semaines dans le quartier, qui ne parle pas un mot de français ou peu et qui arrive ici, quelle méthode est utilisée avec lui ? C'est le français directement tout de suite, et ça ne pose pas de problème ?

T28. Président. Ça ne pose pas de problème

T29.S. D'accord, et le fait qu'il y ait la présence de plusieurs langues éventuellement entre eux, à la pause ou après, qu'est-ce que vous en pensez de ça ?

T30. Président. Qu'il puisse y avoir des échanges entre eux dans d'autres langues, je l'ai entendu qu'une seule fois entre le frère et la sœur mais ils ont été vite repris et non, non... non, non il n'y a pas de...

T31.S. Vous voulez dire ils ont été repris ? Quand ?

T32. Président. On leur a fait une remarque et ils ont continué à parler en français parce que...

T33.S. Pendant le cours vous parlez ou... ?

T34. Président. Non, non, pas pendant le cours, disons pendant la partie loisir

T35.S. D'accord

T36. Président. C'est parce qu'ils se chamaillaient entre eux

T37.S. Donc, pendant la partie loisir vous préférez qu'ils parlent quand même en français aussi

T38. Président. Ah bah oui, oui, oui !

T39.S. Pour quelles raisons ?

T40. Président. Non, non il n'y a pas de... hein ! Parce que, pour qu'on les comprenne déjà

T41.S. Ouais

T42. Président. Qu'ils ne disent pas quelque chose de... Et puis deux, s'ils viennent ici, c'est pour parler français, ce n'est pas pour parler dans leurs langues hein !

T43.S. Oui c'est pour s'insérer, pour faire des progrès scolaires, etc.

T44. Président. C'est le but de l'insertion. Et puis nous, on ne vient qu'en complément de l'école, on n'est pas là pour faire le travail de l'école, on n'est pas là pour faire le travail des parents, on n'apporte qu'un complément hein

T45.S. Ouais... Bah justement, ça consiste en quoi exactement, je veux dire, quels sont les objectifs de l'aide aux devoirs ou le soutien scolaire ? Comment concrètement... est-ce que vous pouvez me décrire un peu ce qui est fait avec les enfants ?

T46. Président. Bon, alors le terme officiel, on parle d'accompagnement à la scolarité

T47.S. D'accord

T48. Président. C'est le terme accompagnement à la scolarité. L'accompagnement à la scolarité, on pourrait le partager en trois phases, la première phase, l'accueil...

T49.S. Oui

T50. Président. Où il s'agit de faire parler un petit peu l'enfant de sa journée, essayer de marquer la distance entre l'école et puis l'arrivée à l'association, de lui faire retrouver peut-être un certain calme pour qu'on puisse ensuite travailler sur les devoirs. Donc, la deuxième partie, ce sera l'aide aux devoirs : important pour tout le monde, pour tous les animateurs de contrôler sur son cahier ce qu'il y a et ne pas se fier à ce qu'il dit hein ! De bien regarder son cahier de correspondance pour qu'on soit sûr qu'il fasse bien tous ses devoirs, voilà. Donc ça, c'est la partie la plus importante, si on veut, de l'aide aux devoirs mais qui est complétée par une troisième partie qui est la partie loisirs culturels

T51.S. Hum

T52. Président. Donc, essayer de leur apporter autre chose après les devoirs pour justement développer soit la culture soit, leur faire faire quelques jeux de sociabilité à ce moment là

T53.S. D'accord, donc l'objectif principal c'est : respecter les consignes données par les enseignants, faire tous les exercices, toutes les tâches et puis aider les enfants à se calmer, à se poser, à se sociabiliser en échangeant avec les autres

T54. Président. Voilà, ou favoriser leur développement intellectuel, les habituer à rechercher, à faire des recherches, des trucs comme ça

T55.S. Ouais, ouais par exemple sur l'ordinateur ou de la lecture ou d'autres choses

T56. Président. La lecture ce serait l'idéal mais c'est très difficile de les faire lire (...)

T57.S. D'accord, alors moi je vais regarder des pages qui m'ont intéressée dans ce dossier (*Je consulte le dossier de demande d'agrément et d'aide financière de l'association dans le cadre du contrat local d'accompagnement scolaire*).

(...)

T58.S. Donc, j'ai eu ce document aussi par la mairie mais je l'ai eu vierge et vous vous l'avez rempli, ce qui est tout à fait logique. Et donc alors ça, j'ai trouvé ça intéressant la partie grand deux qui s'appelle « diagnostic local » (*Je lis le document*) « présenter une zone d'influence de l'action, son environnement socio-économique, les caractéristiques de la population, les dispositifs éducatifs et sociaux existants ». Donc, vous l'aviez fait pour l'année dernière mais si vous deviez le faire maintenant, si vous deviez répondre à cette question maintenant ?

T59. Président. Je ne crois pas qu'il y ait quelque chose qui ait changé beaucoup, qu'on ait changé beaucoup

(...)

T60. Président. Le diagnostic local on est surtout influencés par les enfants qui viennent nous voir

T61.S. Ouais

T62. Président. Si je veux faire un reproche c'est qu'on a du mal à mélanger les gens de culture différente

T63.S. Hum

T64. Président. Voilà bon, après il n'y a pas...C'est une population d'origines diverses. Le problème qu'on rencontre aussi, c'est les familles mono-parentales

T65.S. Hum

T66. Président. C'est-à-dire que les enfants ont des soucis beaucoup plus que les familles normales

T67.S. D'accord... Donc le terme que vous utilisez, c'est « publics divers » ?

T68. Président. Voilà ouais, un public divers

T69.S. D'accord... Ok, pas de problème... Justement, vous me parlez de publics divers et vous me parlez du problème enfin, des éventuels problèmes de communication entre plusieurs cultures quoi, quand ils sont issus du même pays d'origine. Et vous m'avez dit hier que contrairement au quartier des Fontaines (*Certaines associations situées aux Fontaines proposent également des animations péri-scolaires aux enfants scolarisés aux Rives du Cher*) où l'animateur n'était pas issu du quartier et n'était pas, par exemple, d'origine maghrébine bah, personne ne venait le voir. Vous m'avez dit que le fait que...

T70. Président. Ils ont plus de difficultés pour ça

T71.S. Alors que le fait que Wah. (*Wah. est l'animateur principal de l'association*) soit d'origine maghrébine, vous pensez que ça a une influence positive ça ?

T72. Président. Ça a une influence positive, oui, oui ça a une influence

T73.S. Pourquoi ?

T74. Président. Mais, la difficulté, c'est le problème que j'ai rencontré un peu au début ici. Quand j'étais dans la pièce les gens venaient, ils lui disaient bonjour, ils se disaient bonjour entre eux mais moi, on ne me disait pas bonjour hein ! Parce que je n'étais pas de leur culture. Donc il y a eu... ça a mis du temps pour que ça rentre dans les mœurs. Ça, c'est un problème. C'est arrivé une fois cette année donc, il ne faut pas trop le généraliser mais c'est quand

même très caractéristique, c'est qu'il y a un gamin qui est venu ici, qui a regardé puis qui est reparti et qui ne revient plus parce qu'il a dit à sa mère « il y a trop d'étrangers ici ». Il se sentait étranger ici et c'est justement contre ça qu'on veut lutter

T75.S. Ce n'est pas facile, oui. Mais le fait que Wah. soit plus proche d'eux : il est plus proche au niveau de la culture ? Au niveau de...?

T76. Président. Bah Wah. aussi, ce qu'on pourrait dire, son gros avantage c'est qu'il peut parler plus facilement aux familles alors que si nous on va discuter avec les familles, on n'aura pas du tout le même contact

T77.S. Parce qu'ils ont plus confiance en lui, c'est ça ? Ou c'est parce qu'il utilise leur langue ?

T78. Président. Voilà, ils l'écouteront beaucoup plus, ils l'écouteront beaucoup plus que si c'est nous hein

T79.S. Mais ils échangent en français ?

T80. Président. Oui, oui, ils échangent en français

T81.S. D'accord

T82. Président. Il y a quand même quelquefois, ça dépend des parents hein, mais il y en a, il vaut peut-être mieux leur parler en arabe et ils comprennent beaucoup mieux
(...)

T83.S. Est-ce que ça arrive que Wah. parle en arabe quelquefois ici, avec les enfants ?

T84. Président. Oui, oui quelquefois. Avec les enfants, non, avec des grands, oui

T85.S. D'accord

T86. Président. Il y en a qui ont des difficultés

T87.S. Et qu'est-ce que vous pensez de ça, de l'utilisation de l'arabe éventuellement?

T88. Président. Bah, que ça ne me gêne pas dans la mesure où c'est le meilleur moyen pour se comprendre. Mais il est vrai que quand ils viennent ici, ce n'est pas pour parler arabe, c'est bien pour s'insérer, pour parler français, pour s'insérer dans le pays

T89.S. Ouais donc, vous pensez que s'ils viennent ici et ils parlent arabe quelque part, ça peut freiner un peu l'insertion

T90. Président. Voilà, oui bien sûr

(...)

3.4. Entretien n°5 du 01/04/2005 avec les bénévoles de l'association VXX

T1.S. (*Parlant du magnétophone*) Bon, là ça devrait rouler, voilà. De toute façon, on va le mettre là, sur la table et après on va l'oublier, voilà. Donc, moi, ce dont je me suis rendu compte avant toute chose quand je suis arrivée à la mairie, c'est le vocabulaire. Parce qu'alors il y a des personnes qui font de l'aide aux devoirs, il y a des personnes qui font de l'accompagnement à la scolarité, il y a des personnes qui font du soutien, des études, etc. Première question : vous, concrètement, qu'est-ce que vous faites, comment ça s'appelle ?

T2.X. De l'aide aux devoirs

T3.Y. De l'aide aux devoirs

T4.S. De l'aide aux devoirs. Et est-ce que vous pouvez me décrire un petit peu, en quelques mots, en quoi ça consiste exactement ?

T5.Y. Quand les enfants arrivent, on leur demande déjà leur cahier de textes, après on vérifie ce qu'ils ont à faire parce que souvent sinon !

T6.S. Oui

T7.Y. Ils n'ont jamais rien à faire

T8.S. Oui, vous les poussez un peu

T9.Y. Il faut les pousser un peu donc, on leur fait faire le travail qu'il y a à faire et au besoin on vérifie qu'ils ont bien compris. Parce que des fois il y en a qui sont longs à comprendre quoi, ce qu'ils ont fait dans leurs leçons de calcul, de français

T10.S. Hum. Donc, vous les accompagnez dans la réalisation des tâches du soir quoi

T11.Y. Voilà, les tâches du soir

T12.S. De A à Z, en vérifiant que tout soit bien fait

T13.Y. Voilà

T14.S. D'accord. Donc, cette aide aux devoirs elle rentre dans quel cadre en fait ? C'est financé par qui ? (*Mimiques d'incompréhension de mes interlocuteurs*) C'est un dispositif, c'est le CLAS, c'est ça ?

T15.Y. Ça, je ne sais pas

T16.X. Je ne sais pas, nous...

T17.Y. Heu, bah si, nous, on est bénévoles, nous, on n'est financés par personne

T18.S. Ouais

T19.Y. Mais en général l'accompagnement scolaire ici, il est financé par qui ? Par les allocations familiales

T20.X. Oui

T21.Y. Le Conseil général

T22.S. Oui, c'est ça, c'est le contrat, le CLAS. D'accord, d'accord. Et donc, ça se passe toujours dans les locaux de l'association VXX ?

T23.X. Oui, oui

T24.Y. Oui, oui

T25.S. Parce que des fois, il y a des associations qui se déplacent dans les écoles

T26.X. Non, non

T27.Y. C'est toujours centralisé ici

T28.S. Ok. C'est donc destiné à quels enfants, ça touche quel périmètre ?

T29.Y. Ha bah, d'ici à...

T30.X. Toutes les Rives-du-Cher

T31.Z. C'est la zone C

T32.S. (*Rires*) C'est quoi la zone C ?

T33.X. C'est-à-dire là, au feu, il y a un grand terre-plein

T34.S. Oui

T35.X. C'est une ancienne ligne de chemin de fer qui a été supprimée

T36.S. Ah bon ?

T37.X. Oui et c'est ce C, c'est cette partie là
(...)

T38.S. Et donc, ça représente quand même pas mal d'écoles primaires, ça ?

T39.Y. Oui mais nous, on s'occupe surtout de l'école A.G.

T40.X. Oui, oui A.G., c'est les gens du quartier quoi

T41.Z. Hum

T42.Y. Oui, du quartier surtout

T43.X. Oui, parce que c'est souvent des familles défavorisées, parce que c'est pratiquement que des étrangers des enfants de...

T44.Z. D'origine étrangère

T45.X. La majorité est en cours d'intégration quoi

T46.S. Et donc, c'est gratuit (*Mes interlocuteurs acquiescent*), payant ? C'est gratuit. Et donc, au niveau des intervenants, vous m'avez expliqué, il y a des étudiantes salariées ?

T47.Y. Des étudiantes qui sont salariées, oui

T48.S. Il y en a trois je crois

T49.Y. Qui sont en haut

T50.S. Qui sont au nombre de trois ouais, et puis des bénévoles ?

T51.Y. Nous, on est quatre

T52.Z. On est quatre

T53.S. Vous êtes quatre, d'accord

T54.X. Oui, nous, on s'occupe des CP en général

T55.Y. De CP jusqu'à... oui

T56.Z. Jusqu'au CE2

T57.S. Et vous aviez un rapport dans votre vie professionnelle avec l'enseignement ou pas du tout ?

T58.X. Pas du tout

T59.Y. Pas du tout, non, non

T60.S. Parce que quelquefois ce sont des instituteurs à la retraite

T61.X. Pas du tout, non. Nous étions bénévoles au foyer et puis il y avait un manque de...

T62.Y. Peut-être Z. (*S'adressant à Z*) Z., t'es une ancienne instit' ?

T63.Z. Pardon ?

T64.Y. T'es une ancienne instit' toi ?

T65.Z. Ah non, moi j'ai enseigné un temps en Afrique, mais bon

T66.Y. Oui mais enfin, t'as quand même enseigné

T67.Z. Mais en Afrique

T68.S. Donc, vous vous êtes formés sur le tas ou... ?

T69.X. Oui, on s'est formés sur le tas avec nos petits-enfants, oui

T70.Y. Oui, avec nos petits-enfants

T71.X. Oui, de toute façon, la difficulté des devoirs n'est pas... Jusqu'en CP hein, c'est pas...

T72.Z. On ne fait pas que CP

T73.Y. Je sais que moi, au début, je suis rentrée la première année de l'association. Et moi, j'ai été formée, j'ai fait beaucoup de stages, beaucoup de formations

T74.X. Oui, tandis que nous !

T75.S. Ah oui, grâce au VXX ?

T76. Y. Oui, grâce au VXX. Parce que moi, je ne connaissais pas du tout l'accompagnement scolaire

T77.S. Et c'est où ces stages, c'est qui qui les propose ?

T78.Y. C'est..... c'est des minibus, c'est... comment ça s'appelle ? C'est beaucoup de... je ne me rappelle plus très bien, mais beaucoup de formations hein ! Des formations de trois jours, huit jours

T79.S. Et il y en a tous les ans ?

T80.Y. Depuis quelques années ici, je n'en ai pas vues

T81.S. Il n'y en a plus ?

T82.Y. Il n'y en a plus ici, non

T83.S. D'accord. Bon, voilà pour le fonctionnement, je crois là, qu'on a fait un petit peu le tour

T84.Y. Oui, en général oui, c'est des bénévoles

T85.X. Oui

T86.S. C'est comme ça que ça marche, d'accord. Maintenant, j'ai envie de savoir un petit peu quel est le public. On en a parlé un petit peu, vous m'avez dit que c'était des écoliers mais j'aimerais savoir à qui ça s'adresse. Vous me disiez tout à l'heure...

T87.X. Oui, c'est surtout de la population migrante qui est installée depuis peu. Les parents n'ont pas le niveau intellectuel qui leur permet de suivre le travail scolaire de leurs enfants, malheureusement, on ne connaît pas les parents. On voit les enfants qui viennent mais...

T88.Y. On ne voit jamais les parents

T89.S. Oui et ça, ça pose un problème ?

T90.Y. C'est ça le problème, oui

T91.Z. C'est ça le problème

T92. X. Oui, ça peut être un problème, oui

T93.S. De ne pas réussir à avoir un contact avec la famille ? Qu'il n'y ait pas un suivi ?

T94.Y. Oui, oui

T95.Z. Oui, oui

T96.X. Qu'il y ait un suivi après, oui

T97.Z. On a eu aussi quelques enfants de l'AFTAM

T98.S. Ah oui, il y a le centre de...

T99.Z. Oui, oui, oui, oui... Là, ce n'est pas évident pour nous hein !

T100.S. Donc, la majorité des enfants que vous avez, c'est des enfants en difficulté scolaire et c'est principalement on va dire, dans les enfants en difficulté scolaire, c'est principalement des enfants issus de l'immigration

T101.Y. Oui, oui

T102.X. Oui, oui issus de l'immigration, oui... Cette année, moins. Parce que je pense qu'il doit y avoir un suivi scolaire quelque part des enfants parce que l'année dernière on avait des Tchétchènes, on avait des Albanais, on avait des...

T103.Y. Beaucoup beaucoup de races, oui

T104.X. Oui, on avait des Tchétchènes très perturbés, très très perturbés, qui ne parlaient pas le français

T105.S. Oui, justement, quand des enfants qui ne parlent pas français justement... ça doit vous arriver

T106.X. Nous on n'en rencontre pas puisqu'ici, quand ils viennent...

T107.Z. Bah si quand même !

T108.S. Comment vous faites ?

T109.X. Seulement des Tchétchènes

T110.Y. Nous, le contact qu'on a avec eux c'est pour les apprendre à écrire ou à reconnaître des choses, c'est par les livres, par rapport...

T111.Z. Avec les imagiers du *Père Castor* que j'utilisais avec mes petits-enfants et ça, ça marchait bien

T112.S. Donc, sur le tas pareil. Et donc, est-ce que ça vous a vraiment posé problème de faire face à des non francophones ?

T113.X. Heu

T114.Y. Heu

T115.Z. Non, non

T116.X. Non, non

T117.Y. Non, non

T118.S. Ça se gère ?

T119.Y. Oui, ça se gère

T120.X. Oui

T121.Y. Ça ne fait rien hein !

T122. S. Heureusement qu'il y a des gens comme vous parce qu'il y en a qui se diraient « non non, je ne sais pas comment faire ! »

T123.Y. Non, au contraire, on aimait bien !

T124.S. Bon et bien c'est super ça !

T125.Z. Ah, nous, on a complètement changé d'attitude

T126.Y. Ah oui !

(...)

T127.S. Justement ces enfants, quelles sont les principales difficultés que vous pouvez rencontrer avec eux ? Quand il y a des problèmes. Là, on parle de comportement donc, pourquoi pas. Mais aussi des difficultés par rapport aux devoirs, concrètement, qu'est-ce qui est plus difficile pour eux ?

T128.Y. C'est déjà pour le contact qu'on a ensemble, juste à comprendre

T129.S. Hum...Et sinon, eux, les enfants d'eux-mêmes, qu'est-ce qui est le plus dur pour eux ? Quand ils vous en parlent, de quoi est-ce qu'ils sont le plus demandeurs ?

T130.Y. Bah, en général quand ils arrivent, ils ont déjà leurs livres, ils nous montrent déjà ce qu'ils ont à faire. Même s'ils ne parlent pas français, il faut comprendre

T131.S. Ouais

T132.Y. Donc, on a compris ce qu'ils doivent apprendre

T133.S. Donc, ils ne font pas de demande particulière ?

T134.X. Et puis bon, c'est vrai que nous on n'impose rien. On n'impose rien, on leur demande leurs devoirs, s'ils ne veulent pas nous les montrer, s'ils ne veulent pas travailler, on les...

T135.Y. On les incite quand même, on les incite quand même !

T136.X. On incite mais...

T137.Y. On est assez sévères quand même là-dessus

T138.Z. Mais maintenant comme ils nous connaissent bien, ils savent bien que...

T139.X. Ils nous connaissent

T140.Y. S'ils n'ont pas de devoirs, on leur exige de nous montrer le cahier de textes

T141.S. Comme quoi il n'y a rien écrit

T142.Z. Comme la petite, elle est arrivée, elle a dit qu'elle n'avait rien, bon

T143.X. Il y a aussi ce que j'ai remarqué, c'est le comportement des enfants qui entrent, quand ils arrivent une première fois. On leur exige qu'ils disent « bonjour » d'abord. Et puis on n'hésite pas notamment à le secouer un petit peu, par la parole évidemment, pour que... mais c'est vrai que maintenant ils rentrent bien dans le moule enfin, dans un moule, enfin c'est très élargi quand même hein !

T144.S. Ouais... Bon, c'est super, c'est bien... Donc, il n'y a pas de problème majeur

T145.X. Non, non aucun problème

T146.Y. Non

T147.Z. Non

T148.X. Non, pas avec les jeunes que nous avons

T149.S. Et même avec les enfants justement qui ont des difficultés de français ça se passe pareil ?

T150.Y. Pareil..... Bien, très très bien

T151.S. C'est super. J'avais une dernière petite chose sur laquelle j'avais envie de parler. C'est justement par rapport au fait qu'il y a plein d'initiatives qui sont prises, que ce soit association, que ce soit études surveillées, que ce soit soutien, etc. Quelquefois, on se retrouve à avoir quatre ou cinq associations différentes qui font, pas la même chose mais bon, qui font des choses similaires. Est-ce que sur les Rives-du-Cher c'est le cas ? Est-ce que dans le quartier il y a d'autres trucs ?

T152.X. Moi, je ne connais pas

T153.Y. De ma connaissance, moi je ne...

T154.S. Vous n'êtes pas courant de ce qui se fait à côté ?

T155.X. Non, non

T156.Y. Non, non

T157.Z. Non, non

T158.S. Vous ne savez pas s'il y a d'autres associations ou même dans l'école s'il y a... ?

T159.X. Non, non, ici non

T160.Y. Bah si, à l'école il y avait des jeunes filles

T161.X. Ici là, non

T162.Y. Il y avait l'aide aux devoirs à l'école

T163.S. L'étude surveillée ?

T164.Z. L'étude surveillée

T165.Y. L'étude surveillée oui. Mais, non autrement, non

T166.S. Et est-ce que vous avez justement des relations peut-être avec les instituteurs qui peuvent vous expliquer ?

T167.Y. Ah oui, oui

T168.X. Surtout l'année dernière

T169.Z. Surtout l'année dernière là, cette année, moins

T170.S. Et comment ça se passe alors ?

T171.X. On avait organisé, le président de l'association avait organisé un pot, il avait convié les instituteurs

T172.S. Et tout au long de l'année, est-ce que vous savez par exemple... qu'est-ce qu'ils ont, quel est le programme en maths, quel est le programme en géo ?

T173.Y. Non

T174.S. Ça, ça pourrait peut-être vous aider de savoir, d'avoir plus de liens avec les enseignants

T175.X. Mais je crois que ce qu'il y a, parce qu'il y a eu un chamboulement aussi, parce que l'école a fermé ici

T176.Y. Ils sont dispersés maintenant

T177.X. Ils sont dispersés alors on n'arrive pas à les toucher comme l'année dernière. Sortis de l'école ils venaient là. Tandis que là, c'est un bus et c'est vrai que là, cette année, ça tourne vraiment au ralenti. C'est plus difficile de toucher les gamins parce que bon, on ne va pas les chercher chez eux, s'ils viennent c'est qu'ils ont envie

T178.S. C'est vrai, je sais qu'à la mairie de Tours ils ont mis ça en place, un système de bus parce que les gamins, ils ne peuvent pas traverser la grosse voie seuls

T179.Y. Et puis l'école est en démolition donc ils changent de quartier obligatoirement... C'est quand même plus pratique quand on l'a sur place quand même, l'accompagnement scolaire

T180.X. Ouais

T181.Z. C'est comme moi, j'ai eu quelques contacts avec les instits' sur le cahier de textes parce que pour l'apprentissage de la division par exemple, il fallait la faire décomposée, ce que je n'avais pas fait donc elle avait mis un mot pour expliquer comment il fallait lui apprendre

T182.S. D'accord. Donc en fait, c'est vraiment ponctuel

T183.Y. Voilà

T184.X. Oui

T185.S. Sur votre bonne volonté, si vous avez envie de communiquer

T186.X. Il n'y a pas de suivi, il n'y a pas de suivi, non, c'est vrai. Il n'y a pas de suivi éducatif de ce côté-là. Il y a des contacts évidemment, je suppose que les instituteurs s'ils sont à dix kilomètres de là, quand ils étaient à côté l'année dernière, c'est vrai que ça marchait mieux, il faut le reconnaître, on avait davantage d'enfants mais là, ça a perturbé je veux dire...

T187.S. Le fonctionnement. Ils n'ont plus les mêmes repères de toute façon, c'est sûr.....
D'accord. Je crois que j'ai fait à peu près le tour des questions principales. Si ! Peut-être une dernière question qui me vient comme ça. Si jamais il y avait des choses qu'on pourrait améliorer pour, comment dire ? Pour que ça se passe mieux, dans l'idéal. Quels changements vous apporteriez si vous aviez les moyens concrets, le temps pour le faire ?

T188.X. Non, je ne vois pas, je pense qu'on apporte ce qu'on peut évidemment parce que bon, il faudrait avoir peut-être des contacts heu plus...

T189.Y. Avec les parents

T190.Z. Avec les parents

T191.X. Mais les parents ne sont pas heu

T192.Z. Oui, voilà les parents ne sont pas heu

T193.S. Et qu'est-ce que ça changerait justement d'avoir ces rapports avec les parents, dans quel sens heu ?

T194.Z. Si parce que je trouve que les parents pourraient peut-être nous dire eh bien « il a fait des progrès, il travaille mieux », je ne sais pas moi « il se comporte mieux »

T195.X. Non, on n'a pas des retombées sur notre travail

T196.S. Pour avoir une reconnaissance ?

T197.X. Non, on n'a pas de retour sur notre travail

T198.S. Non mais pour...

T199.X. Non, pas de reconnaissance

T200.S. Non, non, mais heu...

T201.Y. Pour se dire au moins, ces enfants là, ils vont peut-être s'en sortir hein

T202.S. Voilà, pour avoir un suivi, pour être sûr que, y compris à la maison, ça se suit

T203.Y. Que les parents savent aussi qu'ils ne viennent pas pour rien aussi, on les aime aussi ces enfants-là, c'est vrai

T204.Z. Parce qu'on est attachés à eux

T205.Y. Et eux aussi

T206.S. Oui, j'imagine

T207.Y. Parce que souvent bon, quand ils ont une mauvaise note à l'école, c'est la faute de l'association parce qu'ils n'ont pas fait leurs devoirs. Alors là, on aimerait bien voir les parents pour mettre certaines petites choses au point
(...)

3.5. Entretien n°6 du 01/04/2005 avec les salariées de l'association VXX

T1.S. Voilà, alors avant, la première question que je voulais vous poser c'était... il y a en qui disent qu'ils font de l'accompagnement scolaire, de l'accompagnement à la scolarité, il y en a qui font des études surveillées et il y en a qui font de l'aide aux devoirs et « gnagnagna ». Vous, qu'est-ce que vous faites enfin, comment vous l'appellez ?

T2. Etudiante A. Accompagnement scolaire

T3. Etudiante B. Ouais, accompagnement scolaire

T4.S. Et c'est quoi la différence avec les autres mots que j'ai cités ? Pourquoi vous dites accompagnement scolaire ? Enfin je veux dire...

T5. Etudiante B. On ne fait pas que de l'aide aux devoirs. Il n'y a pas que ça

T6.S. Vous apportez plus que les devoirs des fois ?

T7. Etudiante B. Hum

T8.S. Comment ?

T9. Etudiante A. Ce n'est pas systématique, mais ça arrive

T10. Etudiante B. C'est-à-dire, on accompagne chaque enfant dans ses études quoi, en fait ! Dans sa scolarité

T11.S. Ouais, donc c'est-à-dire dans sa méthode, c'est ce qu'ils me disaient les bénévoles, par exemple leur apprendre à dire « bonjour », leur apprendre à être sérieux ... (*Depuis le début de l'entretien des enfants assez bruyants jouent à proximité et troublent très visiblement l'attention de mes interlocutrices*). Vous voulez bien fermer la porte s'il vous plaît ? (*M'adressant aux enfants*)

(...)

T12.S. Oui, donc accompagnement scolaire, ok

T13. Etudiante A. Oui

T14. Etudiante B. Oui

T15.S. C'est vraiment différent de juste les devoirs ou heu...? Ok, d'accord. Et enfin, ça rentre dans quel cadre, dans quel dispositif ? En fait, c'est fait par l'association VXX, comment ça marche ? Comment c'est financé ?

T16. Etudiante B. Bah, c'est financé par la mairie dans le cadre de... ouais, de l'association VXX

T17. Etudiante A. On ne sait pas exactement hein !

T18.S. Ouais, vous ne savez pas comment ça marche dans le détail

T19. Etudiante A. Je sais que les enfants eux, ils s'inscrivent, ils payent

T20. Etudiante B. Je pense que ça sert à payer l'établissement, mais sinon nous, je pense qu'on est payées plus par la mairie. Savoir qui finance qui heu...

T21. Etudiante A. Ouais, il y a un tas de trucs

T22.S. Mais ça, de toute façon, à la limite je peux me renseigner. Et donc ça, ce qui est proposé aux enfants, c'est gratuit, ce n'est pas payant ?

T23. Etudiante A. Non, *a priori* c'est juste l'inscription qui est payante

T24. Etudiante B. Ouais, ouais

T25. Etudiante A. Ouais, ils sont inscrits ici, ils peuvent venir faire les devoirs

T26. Etudiante B. C'est au début de l'année

T27.S Ouais, au début de l'année ils s'inscrivent à l'association VXX et après ils peuvent faire...

T28. Etudiante A. Pour ça, il vaut mieux demander là-haut (*A l'étage supérieur se situent les bureaux de l'animateur principal et du président*)

T29.S. Non, non mais ce n'est pas très important. Et donc, il y a qui à part vous qui travaillez à l'accompagnement scolaire ?

T30. Etudiante A. Bah, en haut il n'y a que nous

T31.S. Vous êtes trois, c'est ça ?

T32. Etudiante A. On est quatre, là, ça ne fait qu'un mois qu'elle est partie

T33. Etudiante B. Elle est partie, ouais

T34.S. Et sinon, les bénévoles ils sont... ?

T35. Etudiante A. En bas

T36.S. En bas, c'est pour les petits et en haut, c'est vous qui avez les plus grands

T37. Etudiante A. Hum

T38. Etudiante B. Hum

T39.S. D'accord. Et vous n'avez jamais eu de formation pour faire l'accompagnement aux devoirs ? Enfin, vous avez appris sur le terrain toutes seules et tout ? Parce que c'est difficile quand même

T40. Etudiante A. Bah moi, je ne sais pas moi, personnellement j'avais déjà fait des trucs, des cours particuliers mais pas dans le cadre d'une association

T41. Etudiante B. Ouais, exactement, ouais, moi c'est pareil

T42.S. C'était vraiment...

T43. Etudiante B. Tu vois ce que je veux dire

T44.S. Ouais, ouais, tu donnais des cours de soutien, tout ça

T45. Etudiante A. Ouais, voilà ouais

T46. Etudiante B. Voilà ouais

T47.S. Ouais, donc ça faisait une expérience par rapport à ça. Mais je veux dire, quand vous êtes rentrées au VXX

T48. Etudiante A. Non, on n'a pas eu de formation

T49.S. Vous n'avez pas eu de... Genre « voilà ce qu'on veut de vous » ?

T50. Etudiante A. Non, non

T51. Etudiante B. Non, non

T52.S. D'accord, ok. Maintenant, on va dire ça, le public quoi, enfin les enfants qui viennent (...) Ça s'adresse à qui, qui peut venir en fait ?

T53. Etudiante A. En bas, c'est du CP à CM2 et en haut, des fois on a des CM2. On a CM2 jusqu'à la troisième

T54.S. Les collégiens en fait

T55. Etudiante A. Ouais, on a le lycée aussi, mais il n'y en a pas beaucoup

T56.S. Ouais, ouais

T57. Etudiante A. Un ou deux

T58. Etudiante B. Ouais, il y en a un ou deux de temps en temps

T59. Etudiante A. Mais sinon, on a surtout des collégiens

T60.S. D'accord. En général, c'est quel genre d'enfant qui vient ? C'est quel type de profil ? Est-ce que c'est des enfants qui ont des difficultés scolaires ou... ?

T61. Etudiante B. Non, pas tous

T62. Etudiante A. Pas forcément, ouais

T63.S. Il n'y a pas que ça

T64. Etudiante A. Non, parce qu'en fait, les enfants ils viennent beaucoup pour travailler avec leurs copains

T65. Etudiante B. Après les cours, ils viennent directement, ils font leurs devoirs

T66. Etudiante A. Et puis des fois, ils ne viennent pas travailler, ils viennent au local pour s'amuser et ils passent vite fait faire leurs devoirs. En fait, c'est plus ça dans leur tête hein !

T67.S. D'accord

T68. Etudiante A. Ils passent au local parce que tous leurs copains vont au local, ils vont sur l'ordinateur, ils jouent

T69. Etudiante B. Après ils se retrouvent, ils jouent

T70. Etudiante A. Et au passage ils font leurs devoirs

T71.S. C'est marrant parce que vous me dites ça, c'est marrant, je viens de voir les bénévoles là. Ils viennent de me dire... Je leur pose la même question, le public, à qui ça s'adresse. Voilà, ça, c'est ma question et ils me disent « oui ça s'adresse aux enfants qui ont des problèmes, qui sont en échec scolaire ». Moi, je vous pose la question et vous ne me dites pas la même chose, c'est marrant

T72. Etudiante B. Non parce que la preuve, je viens d'avoir une fille enfin, comment elle s'appelle ?

T73. Etudiante A. M.

T74. Etudiante B. M. voilà. Elle n'a aucun problème et elle vient quand même

T75. Etudiante A. Même en bas, on le faisait au début pendant longtemps, pendant peut-être deux ou trois mois. Il n'y avait pas de bénévoles donc, ce n'est pas propre à en bas, ni propre à en haut. Non, non, non. Il y avait H., enfin je ne sais pas, bon, bref ! Il y en a plein, c'est des premiers de la classe, enfin, ça dépend

T76.S. Oui, en majorité, c'est pour tous les enfants quoi. Et par rapport au périmètre, à la géographie, c'est pour quels enfants ?

T77. Etudiante A. C'est pour les enfants du collège J.F. L'école, je ne sais plus le nom de l'école là, les Rives-du-Cher

T78.S. D'accord. Et c'est aussi pour le collège J.F alors ?

T79. Etudiante A. Ah oui, oui, le collège, oui

(...)

T80.S. Sinon, concrètement, dans votre travail, quand vous faites l'accompagnement et tout, quelles sont les principales difficultés que vous allez rencontrer ? Qu'est-ce qui vous pose le plus de problèmes ?

T81. Etudiante A. Bah, qu'ils se concentrent et qu'ils ne s'agitent pas. Mais eux, comme je te le disais, ils viennent plus pour retrouver leurs copains, pour s'amuser et au passage ils font leurs devoirs. A part peut-être celles-là, les élèves tu sais...

T82. Etudiante B. Voilà, les élèves, ils viennent après une journée qu'ils ont eue, c'est-à-dire, de base, ils sont déjà fatigués enfin, des cours qu'ils ont la journée

T83.S. Ouais, en gros, ils viennent, c'est la fête ! C'est « ouais, je suis avec mes potes ! »

T84. Etudiante B. Et ouais

T85. Etudiante A. Bon, peut-être pas trop non plus

T86.S. Ouais, ouais, non mais je vois ce que tu veux dire

T87. Etudiante A. Ce n'est pas l'école non plus, donc c'est normal. Et même nous, on ne va pas se la péter, on n'est pas des profs. Moi, je n'ai pas envie d'avoir le profil d'un prof, mais donc, voilà, on va les laisser faire certains trucs, c'est normal. Moi je serais à leur place, c'est normal

T88.S. Et sinon, d'un point de vue vraiment scolaire, par rapport au programme, maths, géo, français, tout. C'est quoi les difficultés ?

T89. Etudiante A. En fait, moi, je pense sincèrement qu'il y en a qui ont des mauvaises notes, il y en a, ils en ont des meilleures, enfin, ça dépend. Mais la plupart du temps moi, je vois ceux qui viennent travailler, ils ne se concentrent pas, ils ne font pas attention. Ils lisent le truc, même pas ils le lisent ! Ils lisent leur phrase et puis « je ne sais pas, ho ! » (*Elle fait un geste de dédain de la main symbolisant la capitulation du jeune face à l'énoncé.*)

T90.S. Ouais, je vois le truc, c'est comme Sh. quoi ! (*Enfant venant au local tous les soirs.*) Elle lit le truc, elle regarde à côté, elle discute avec les autres

T91. Etudiante A. Ouais, ouais voilà (*Elle imite alors Sh.*) « je ne connais pas, j'ai jamais vu, non ». Ça, c'est Sh. ça ! (*Rires*) Elle, c'est une des plus... !

T92.S. Des plus speed ouais, c'est clair ! Mais en même temps, elle est mignonne cette gamine, je veux dire, elle fait marrer. Mais c'est vrai que ça doit être chaud quoi !

T93. Etudiante A. Bah oui, parce qu'ils ...

T94. Etudiante B. Surtout que nous, on n'est là que pour une heure, ça passe très, très vite. Donc, du coup...

T95.S. Ouais, il ne faut pas qu'ils se dispersent sinon, au niveau du temps...

T96. Etudiante B. On n'a vraiment pas le temps d'aller à droite à gauche

T97. Etudiante A. Bah ouais, eux, ils ne cherchent pas de trop. Tu sais, vraiment, moi je pense qu'il y en a qui ont des facilités. Mais bon, la plupart, il n'y en a pas qui ont plus de difficultés que les autres. Il y en a qui travaillent moins que d'autres, c'est tout. Il y en a quand ils viennent, ils ne sont pas concentrés, ils ne calculent pas. Moi, le nombre fois ou Sh. elle m'a posé le cours de maths ! Et je faisais autre chose et elle me disait « aide-moi », je lui disais

« tu ne l'as même pas lu ». Elle venait juste d'ouvrir le cahier et direct « aide-moi, aide-moi, je n'ai pas compris ». Je lui dis « tu l'as lu l'exercice ? »

T98.S. Elle n'a pas la méthode, ouais

T99. Etudiante A. Non, ce n'est même pas la méthode, c'est qu'ils ne cherchent pas

(...)

T100.S. C'est vraiment la facilité, le moindre effort

T101. Etudiante A. Ouais, ouais. C'est « non, non je n'ai pas compris ». Alors que des fois, ils ont compris mais ça les saoule de réfléchir

T102.S. Hum, hum

T103. Etudiante B. Ils se disent, elles sont là pour écouter

T104.S. Ils en profitent, d'accord. Mais, eux, les enfants d'eux-mêmes, est-ce qu'ils ont des demandes ? Quelles sont leurs plus grosses difficultés par rapport à ce qu'ils vous disent ?

T105. Etudiante A. Les maths (*Peu convaincue.*)

(...)

T106. Etudiante A. Moi, les fois où j'ai lu des trucs, des rédactions, vraiment des trucs rédigés heu, bon, mises à part les fautes d'orthographe parce que ça, c'est autre chose, c'est le français, bah voilà, ce n'était pas trop ça hein

T107.S. Bah justement

T108. Etudiante B. Ils parlent comme ils parlent avec nous

T109. Etudiante A. Et le problème c'est que, je ne sais pas, leurs profs à mon avis, ils parlent bien. Nous, on est jeunes encore, je ne sais pas moi, quand je m'adresse à eux je parle normalement. Je parle comme je m'adresse à mes amis donc, je ne surveille pas mon langage comme si j'étais en cours. Donc, je parle un peu comme eux, donc, ça ne les aide peut-être pas, c'est vrai, mais en même temps si je parlais, je ne sais pas... Je pense aussi à la fois peut-être que ça ne les aide pas, à la fois peut-être que ça les aide parce que quand je dis des trucs, c'est des termes, quand j'explique enfin, tu vois ce que je veux dire

T110.S. Ouais, c'est plus proche d'eux, ouais. Non, en fait, ce que tu essaies de dire c'est que tu crois que la langue que tu utilises, enfin, en tout cas, la façon de parler ça peut avoir une importance sur la façon de travailler avec les enfants quoi

T111. Etudiante A. Peut-être pas moi, mais eux, ils en ont besoin de ça, eux

T112. Etudiante B. Hum

T113. Etudiante A. Ils ont besoin de ça

T114.S. Tu penses pareil, toi ? (*m'adressant à l'étudiante B.*) Que la façon dont toi tu parles, ça peut avoir des conséquences sur la façon dont eux ils vont travailler ?

T115. Etudiante B. Enfin

T116. Etudiante A. Moi je...

T117. Etudiante B. Ça dépend parce que, enfin, c'est peut-être la façon de se comporter avec eux plutôt. Parce que le langage, enfin, voilà quoi !

T118. Etudiante A. Moi, je ne pense pas, parce que ce n'est pas les voir une heure quatre fois par semaine qui va les modifier. C'est tout leur entourage, peut-être qu'il faudrait qu'ils lisent plus, il faudrait, tu vois ce que je veux dire ?

T119.S. Ouais, ouais, non mais, ouais

T120. Etudiante A. C'est sûr que moi, si nous toutes on se mettait à parler pendant toute l'heure super bien, tu vois ce que je veux dire

T121.S. Ce n'est pas...

T122. Etudiante A. Ça ne changerait peut-être pas grand-chose

T123.S. Ça ne changerait peut-être pas tout, c'est clair

T124. Etudiante A. C'est un tout, c'est un tout, c'est vraiment un travail qui doit se faire toute l'année et ce travail, bah ils ne le font pas ... On ne le faisait pas tous quand on était jeunes nous aussi

T125.S. Bah oui, exactement. Mais comme on parle de la langue, c'est intéressant, est-ce que ça vous arrive d'avoir des élèves, des collégiens ou des élèves qui ont des problèmes avec le français ? C'est-à-dire soit, parce qu'ils ont vraiment un retard scolaire important, soit parce qu'ils viennent d'arriver, ils sont issus de l'immigration et ils ont vraiment des problèmes de français. Parce que moi, je sais que quand j'étais à l'école A.G. il y avait ce qu'on appelle des primo-arrivants. C'était des enfants qui arrivaient, qui n'avaient jamais parlé le français de leur vie et qui arrivaient là, dans une classe

T126. Etudiante A. Il y en a eu en bas, il n'y en a pas eu ici

T127.S. Vous, vous n'avez jamais été en contact avec ?

T128. Etudiante A. Il y avait une petite qui venait d'arriver de cette année. Et puis, il y en avait d'autres, c'étaient des Kosovars, ça faisait peut-être déjà, je ne sais pas, un an ou deux qu'ils étaient là, je ne sais pas. Donc, ça va eux, par exemple, eux, je ne sais pas combien de temps ça faisait qu'ils étaient là, c'était assez récent mais eux, par exemple ils avaient les mêmes difficultés que les autres élèves, que les autres enfants. Mais par contre, c'est sûr, la

petite qui était arrivée cette année (*S'adressant à l'étudiante B.*), je ne sais pas si tu l'avais vue ?

T129. Etudiante B. Non

T130. Etudiante A. Mais bon, c'était normal, elle ne pouvait pas parler trop le français

T131.S. Et toi, tu as travaillé avec elle ?

T132. Etudiante A. Ouais, j'ai travaillé un peu avec elle

T133.S. Et comment t'as fait ?

T134. Etudiante A. Bah, heu... Je me rappelle, on faisait de la lecture, elle était en CP. Comment j'ai fait ? Elle lisait bien mais elle ne comprenait pas tout ce qu'elle faisait. Par contre, même si des fois de temps en temps elle se distraitait, par contre elle était très intéressée dès qu'on lui expliquait

T135.S. Elle était motivée quoi

T136. Etudiante A. Ouais, mais, en général, ils sont motivés les enfants. Surtout en bas, ceux qui viennent, même le petit So. Tu l'as vu, bon, le petit So., c'est un ouf. Mais il est motivé, il est là tout le temps, il travaille tout le temps et même quand tu vas l'engueuler, tu vas lui dire « fais pas ci, fais pas ça », il ne va pas forcément t'écouter. Si par exemple tu lui parles de ses devoirs, tu lui dis « ah non, ce n'est pas ça » par contre, il va t'écouter là. Tu vois ce que je veux dire

T137.S. Ouais, ouais

T138. Etudiante A. Donc c'est essentiel ça. C'est le plus important. Et donc la petite, même si elle se distraitait...

(...)

T139.S. Moi, ce qui m'a frappée, parce que maintenant que je m'intéresse un peu à tout ce qui est accompagnement à la scolarité etc., ce qui m'a vachement frappée, c'est qu'il y a plein de trucs partout. Il y a plein d'associations qui font des trucs alors, soit ça dépend de la mairie, soit ça ne dépend pas de la mairie, soit c'est dans l'école, soit ce n'est pas dans l'école, soit c'est bénévole, soit c'est salarié enfin, c'est un truc de fou pour s'y retrouver ! Et je me demandais s'il y avait d'autres trucs sur les Rives-du-Cher ou s'il n'y avait que vous ?

T140. Etudiante A. Je ne sais pas

T141. Etudiante B. Je ne sais pas

T142.S. Vous ne savez pas ? Bon, ce n'est pas grave. Je sais qu'il y a des études surveillées normalement dans l'école

T143. Etudiante A. Sûrement, ouais

- T144.S. Et est-ce que vous avez des liens avec les instituteurs ?
- T145. Etudiante A. Wah. (*Wah. est l'animateur principal de l'association VXX*) il nous le communique des fois quand il y a des gros soucis, des trucs comme ça
- T146. Etudiante B. Il nous en parle
- T147. Etudiante A. Ouais, il nous en parle
- T148. Etudiante B. Wah. il en a tout le temps, lui
- T149.A. Ouais, Wah. il est constamment en contact avec l'école
- T150.S. Mais, c'est-à-dire qu'il vous parle, par exemple, par rapport à un gamin ?
- T151. Etudiante B. Il nous dit « voilà, celui-là, j'ai parlé avec ses parents enfin, avec l'école »
- T152. Etudiante A. C'est quand il se passe quelque chose de particulier sinon non, on n'a pas de contact
- T153.S. Ou il peut vous dire par exemple « ouais, lui, j'ai vu sa maîtresse, en ce moment avec les maths, ça ne va pas du tout »
- T154. Etudiante B. Ouais, c'est ça
- T155.S. C'est ça ou c'est plus des problèmes ?
- T156. Etudiante B. Non, non, c'est ça
- T157. Etudiante A. Quand il y a un problème grave forcément, on va le savoir. Maintenant, les petits problèmes, en général, c'est ça
- T158.S. D'accord. Vous pensez que ça pourrait être bien d'avoir plus de rapports avec les instituteurs justement ?
- T159. Etudiante A. Si, sûrement. Il avait parlé de ça une fois Wah., il a dit qu'il voulait qu'avec les instituteurs...
- T160. Etudiante B. Ouais, mais je ne sais pas si ça changerait. Enfin, bon, honnêtement, parce que c'est par rapport aux enfants qui sont là quoi, enfin
- T161. Etudiante A. Il me semble que c'est ce qu'il...
- T162. Etudiante B. Ils nous parleraient de leur niveau, on parlerait de quoi ? On parlerait de leur niveau
- T163.S. Non, mais au moins, pour savoir ce qu'ils ont fait en classe
- T164. Etudiante A. (*Peu convaincue.*) Ouais, mais tu sais, au bout d'un moment, si on amène trop les instituteurs ici, ils ne viendront plus les enfants, ils viendront juste pour s'amuser, ils ne feront plus leurs devoirs. Déjà, là !
- T165. Etudiante B. Je pense que c'est bien de séparer l'école et...
- T166. Etudiante A. Ouais, ouais, complètement

T167.S. Et pourquoi ?

T168. Etudiante B. ... Et le local. Parce que, pour eux, c'est différent. Pour eux, l'école, c'est une obligation

T169. Etudiante A. Ils le font avec plaisir un peu, tu vois, travailler leurs devoirs ici

T170. Etudiante B. Là, ils s'amuse un peu, du coup, oui, ça leur plaît de venir aussi ici

T171. Etudiante A. Il y en a plein qui venaient là, il y en a beaucoup moins qu'au début de l'année. Il y en a plein qui venaient qui ne sont plus venus

T172.S. Ouais, mais bon, il commence à faire chaud, tout ça

T173. Etudiante A. Ouais, il y a de ça, c'est clair

T174.S. D'accord. Et j'avais un dernier truc à vous demander. Est-ce que vous avez des relations avec les familles, les parents, tout ça, par rapport aux enfants ?

T175. Etudiante A. C'est-à-dire, nous, on n'est pas trop des Rives-du-Cher

T176. Etudiante B. Ouais, voilà

T177. Etudiante A. Moi, ouais, je connais les parents d'un, enfin, je connais vite fait les parents de certains qui sont en bas parce que leur mère, c'est une copine, donc, bref, voilà. Mais vu que nous on n'est pas des Rives-du-Cher, pas vraiment

(...)

T178.S. Qu'est-ce qu'on pourrait améliorer encore ?

T179. Etudiante A. Moi, je ne sais pas, à part qu'il faudrait qu'ils travaillent plus chez eux, je ne sais pas ce qu'ils font chez eux, moi. Parce que sincèrement, s'ils font ce qu'ils font, s'ils se contentent ! Ça dépend desquels parce qu'il y en a qui le font en bas. Le problème, il ne se pose pas en haut. Ça dépend desquels mais il y en a, s'ils se contentent de faire ce qu'ils font au local, c'est chaud quoi (*Rires*) ! Donc moi, maintenant, j'espère que chez eux ils font plus, voilà

T180.S. Mais c'est là que ce serait intéressant d'avoir un lien avec les parents justement

T181. Etudiante A. Ouais, complètement, ouais

T182.S. Pour savoir si jamais il y a un suivi

T183. Etudiante B. Je pense ouais, je pense que c'est le lien avec les parents le plus important. Parce que ça pourrait peut-être les pousser à bosser enfin, à travailler un peu plus

(...)

4. Entretiens avec des professionnels intervenant dans le cadre du dispositif de Réussite Educative de Tours - Première série²

4.1. Trame d'entretien avec des professionnels intervenant dans le cadre du dispositif de Réussite Educative de Tours - Entretiens n°7, 8, 9 et 10 - (première série)

La dénomination du dispositif

Questionner la dénomination du dispositif, les termes réussite et éducative.

Les relations professionnelles

Questionner mon rôle, nos relations dans le dispositif. Voir si la médiation auprès des familles migrantes est problématisée ou non.

Les bénéficiaires et les objectifs

Questionner la nature des objectifs du dispositif.

Questionner la nature des bénéficiaires : qui sont-ils ? Comment entre-t-on dans le dispositif ? Voir si des critères sont évoqués, s'il/elle a recours à des documents supports. Voir si des critères d'ordre linguistique sont mentionnés.

Questionner la nature des principales difficultés rencontrées par/avec les jeunes. Voir si une dimension linguistique apparaît, ou non.

²Mes rencontres avec ces professionnels se sont étalées sur plusieurs années, je les présente donc de façon chronologique en deux séries d'entretiens complémentaires.

4.2. Entretien n°7 du 20/06/06 avec A.

T1.S. (...) J'avais quand même une question qui me brûlait les lèvres, je crois que je suis en train de la zapper. Que penses-tu, du coup de l'intitulé Réussite ? Éducative ? Le nom du dispositif en lui-même... tu le trouves bien ? Bien choisi ? Ou moins bien ? Qu'est-ce qu'il t'évoque ?

T2.A. Non, dispositif de Réussite Educative du coup, ça ne me gêne pas. Le problème c'est si ça ne réussit pas quoi ! (*Rires*)

T3.S. (*Rires*) Le terme réussite, tu l'aimes bien ?

T4.A. Le terme réussite, il ne me gêne pas si tu veux. Le truc, c'est toujours pareil, c'est-à-dire qu'il sous-tend que les enfants inscrits doivent réussir. Ce qui veut dire qu'à un moment, qu'est-ce qu'on fait des enfants dont on sait que, avec l'ensemble des difficultés qu'ils vont avoir... Voilà, s'ils réussissent, tout ce qu'on peut faire maintenant pour eux, on ne sait pas comment ça va réussir

T5.S. Hum

T6.A. A un moment ou un autre je pense que toute aide apportée à un enfant porte ses fruits, ne serait-ce que dans l'estime de lui-même, dans le fait qu'il se rende compte qu'on l'accompagne, qu'il y a des gens pour lui, qu'il y a des gens qui sont là. Alors, peut-être qu'effectivement, il n'est pas prêt tout de suite à réussir. Parce que cette aide-là ne suffit pas sur un enfant qui a tellement de difficultés que voilà, ça ne suffit pas. Mais je pense que c'est une petite chose qui reste dans son esprit et qui fait que peut-être que dans trois ans ou dans quatre ans, quand il aura réglé d'autres problèmes, il se souviendra quand même qu'à ce moment-là, on a essayé de l'aider

T7.S. Ouais

T8.A. Et que voilà. Et alors, ça veut dire, comment on fait pour ces mêmes-là ? Parce que quand tu choisis de faire des actions qui concernent que cinq CP par exemple et bien voilà, je pense que les maîtres sont peut-être dans la situation de se dire « alors, est-ce que j'aide ceux qui sont le plus en difficulté mais dont je sens qu'il faudra plus que ça pour décoller ? », « est-ce que j'aide ceux qui sont un petit peu au-dessus, qui sont en difficulté et à qui ça peut suffire ? ». Voilà, il faut choisir entre ces deux groupes-là... et je pense que c'est

extrêmement difficile de choisir et que du coup, comment c'est vécu par les premiers groupes
quoi... Quand tu choisis finalement le deuxième

T9.S. Hum

T10.A. Alors, ce qui est logique par rapport à l'action, c'est-à-dire qu'effectivement ces
mêmes-là vont pouvoir profiter de l'action et réussir... qu'est-ce qu'on fait pour les autres ?

T11.S. Hum

T12.A. Et ça je pense qu'effectivement, ça pose souci

T13.S. C'est la grande question

T14.A. Voilà et moi si tu veux mon idée générale, c'est que cet argent ferait du bien, tout pour
l'éducation avec des postes en plus. Moi, je vois très bien des CP découpés avec un instituteur
en plus qui est là pour récupérer les enfants dès qu'il y a une difficulté, dès qu'il y a un truc et
que ces élèves... Pour le « Coup de Pouce » (*Le « Club Coup de Pouce » est un club axé sur
des activités de lecture pour les enfants ayant du mal à entrer dans l'écrit*), parce qu'après,
pour le reste, pour le sport et ainsi de suite, oui. Enfin, je veux dire, c'est logique pour ces
enfants qui se retrouvent à quatre et demi à la maison, qui n'ont rien, voilà, ça, je trouve ça
judicieux. Sur le « Coup de Pouce », je pense que ça, après, enfin, après c'est les stats' qui
nous le diront. Alors les instituteurs sont en train de remplir les trucs pour savoir si ça a réussi
ou pas

(...)

T15.A. (...) je pense qu'après c'est aussi une différence de point de vue au départ. Et puis les
élèves qu'on a désignés ou pas, là, je ne sais pas comment, ils ont quels critères, ils ont pris ici
quels critères ? Ils ont pris de là-bas, voilà. Mais sur le système de réussite pourquoi pas. Mais
il ne faut pas non plus qu'après ce soit un truc très comptable hein ! Ou si là, ça n'a pas donné
de résultat, parce que réussite c'est aussi ça, ben, voilà je ne voudrais pas non plus que ce soit
très heu, comptable

T16.S. Hum

(...)

4.3. Entretien n°8 du 03/06/2006 avec Madame T.

T1.S. Qu'est-ce que vous pensez de la dénomination du dispositif en lui-même ? Réussite Educative, ces mots ?

T2.Mme T. Oui, Réussite Educative moi, il y a le mot éducative, il y a le mot éducation mais c'est le gros problème. C'est de dire à des parents « vous n'êtes pas capables » enfin nous, on estime que vous n'avez pas été capables jusqu'à présent d'élever convenablement vos enfants

T3.S. Hum

T4.Mme T. Et là-dessus c'est quand même un petit peu gênant, mais on voit ça en tant qu'enseignant

T5.S. Oui et sur le terme réussite ? Vous trouvez que ça s'associe bien avec éducatif ?

T6.Mme T. Pas vraiment puisque réussite on verrait plus la réussite à l'école

T7.S. Hum

T8.Mme T. Moi je verrais plutôt... dans la mesure où on sait très bien que tous les enfants, et quel que soit le milieu d'origine, ils ne vont pas forcément faire de grandes études, mais la réussite c'est plutôt être bien, qu'ils soient biens

T9.S. Hum

T10.Mme T. Qu'ils trouvent un métier à ce qu'ils sont capables de faire et qu'on ne leur promette pas monts et merveilles avec des grandes déceptions au bout

T11.S. Ouais

T12.Mme T. Donc, le plus souvent, le mot réussite, c'est quand même réussite à l'école donc, avoir des bons résultats scolaires mais tout n'est pas là-dessus

T13.S. Ouais, mais de toute façon le dispositif ne s'appelle pas réussite scolaire

T14.Mme T. Voilà

T15.S. Il s'appelle Réussite Educative donc, en fait, vous le...

T16.Mme T. Mais bon

T17.S. Ce que vous avez vraiment retenu du dispositif en fait, la nouveauté ou la spécificité de ce dispositif ce serait, comment dire ? De faire que les parents s'investissent plus ?

T18.Mme T. Qu'ils s'investissent plus et je comprends parce que quelque part, on les met mal à l'aise puisqu'on les pointe du doigt nous, enseignants en leurs disant « nous, bon bah, voilà, on se rend compte que vos enfants ils réussiraient peut-être mieux à l'école, ou ça marcherait

mieux, si vous vous comportiez autrement vis-à-vis d'eux ». C'est quand même assez délicat d'aller dire à des gens, enfin quelque part, en résumé « vous élevez mal vos enfants » alors que... ce n'est pas tout à fait ça, mais c'est vrai que... Souvent on s'adresse à des familles de gens qui sont arrivés en France et qui ne sont pas forcément très bien intégrés à une scolarité dans une école en France, à ce que l'on demande à des écoles en France... Bon ! Mais...

T19.S. Je pense que ça dépend aussi, ce souci-là de devoir mettre le doigt sur les difficultés des parents. Enfin, je pense, c'est l'école qui s'est chargée de... ?

T20.Mme T. On n'a pas le droit de cibler ça

T21.S. En fait, ma question c'est de savoir, par rapport au dispositif, pour pouvoir bénéficier des différentes aides, comment ça se passe ? Qui propose les enfants ? Est-ce qu'ils sont... ?

T22.Mme T. Nous, les seuls enfants qui sont proposés, c'est parce que les parents ne comprenaient pas le français

T23.S. Hum

T24.Mme T. Mais on avait d'autres familles à vous proposer

T25.S. Ouais

T26.Mme T. Mais, comme moi je suis extérieure à la ZEP, je ne pouvais pas en bénéficier. Moi, j'ai d'autres familles avec des enfants qu'on peut appeler des enfants en danger parce que, ce n'est pas flagrant, ce sont des mamans qui ne consultent les assistantes sociales que pour des gratuités, des aides, mais qui ne veulent pas d'assistante sociale pour les aider en quoi que ce soit. Et on a des enfants qui ne sont pas bien

T27.S. Hum

T28.Mme T. Entre les enfants qui sont couverts de poux du début de l'année à l'autre ! Et on reçoit des lettres très désagréables de la maman nous disant que c'est de notre faute si son gamin à l'école il attrape des poux. Les gosses qui ne font pas leur travail, on a une petite, elle rentre chez elle, c'est pour les courses, la vaisselle, des choses comme ça. Ils ne veulent pas d'assistante sociale

T29.S. Hum

T30.Mme T. Et ceux-là, on n'a aucun moyen, on voit des enfants qui ne sont pas bien mais de là à les signaler enfants en danger ! Donc, c'est vrai que le plan Borloo moi, j'aurais... Mais je ne vois pas non plus, je ne vois pas comment on peut rentrer dans une famille

T31.S. Hum... oui, c'est la question mais par rapport au document support, là ?

T32.Mme T. Oui

T33.S. Qu'on utilise là, pour l'inscription, il y a certains critères ?

T34.Mme T. Oui. Moi, si, je trouvais que c'était bien

T35.S. D'accord. Moi, je ne les ai pas vraiment maniées ces fiches-là en fait

T36. Mme T. XXX (*Madame T. les cherche dans ses documents et me les présente*).

T37.S. Oui, si vous les avez..... (*Je les parcourt rapidement des yeux*). Ça vous convient ?

T38.Mme T. Oui, je sais qu'il y a des enseignants que ça gênait de dire certaines choses. Mais bon, on n'était pas obligés non plus de tout mettre après (*Mme T. feuillette les documents*)

T39.S. Dans la fiche mairie ?

T40.Mme T. Oui, il y a... Après, ça dépend de la famille hein !... Alors, la fiche « école » donc les critères à cocher hein ! (*Madame T. lit la fiche.*) « A des difficultés à entrer dans les apprentissages en mathématiques et des difficultés à entrer dans les apprentissages de maîtrise de la langue ; a des résultats faibles aux évaluations nationales », donc ça, c'est vraiment ce qui concerne l'école

T41.S. Oui

T42.Mme T. Donc, là, on pouvait rentrer dans le plan. Dans la mesure où ce sont des parents qu'on n'arrive pas à faire venir à l'école alors qu'on leur dit que leurs enfants... mais bon, j'ai un réseau dans l'école

T43.S. Hum hum

T44.Mme T. Bon, on essaie quand même de faire venir les parents, mais ceci dit, j'en ai encore un cette année qui a donc un an de retard, qui va passer au CM2, on n'a pas pu communiquer une seule fois avec la maman. Et elle est bien venue voir les gens du réseau. Donc, on lui a demandé de signer un papier pour dire « bon, vous êtes d'accord, on va prendre votre enfant. Chaque semaine il va aller avec le maître « E » etc., », elle n'a jamais signé le papier donc, l'enfant n'a jamais été suivi de l'année

T45.S. Parce qu'il n'a pas ramené le papier

T46.Mme T. La maman ne l'a pas rapporté et c'est un enfant qui rentre en CM2 et qui ne sait pratiquement pas lire

T47.S. Ouais

T48.Mme T. Vous voyez, on n'a rien... Et la mère est nourrice alors comme ça !

T49.S. Comment vous pouvez expliquer ça, d'après vous ?

T50.Mme T. Je pense qu'il y a un gros problème psychologique. Déjà, c'est un enfant qui devrait être suivi, bon. Il devrait avoir de l'orthophonie parce qu'il a une confusion des sons extraordinaire, bon. Il y a certainement un psy mais bon, il faudrait un truc comme un pédo-psy à l'extérieur et puis il a accumulé des retards, c'est un enfant qui a été maintenu en CE1

T51.S. Hum

T52.Mme T. Et...

T53.S. Oui, effectivement, c'est un enfant qui doit être assez âgé par rapport aux autres

T54.Mme T. Oui, oui, il a un an

T55.S. Un an seulement

T56.Mme T. Bah oui, on l'a maintenu en CE1 et puis depuis, comme de toute façon...

T57.S. Hum

T58.Mme T. Mais c'est une catastrophe ! Il ne sait pas faire une opération, il ne sait pas lire...

Qu'est-ce qu'on peut faire ? Voilà

(Le téléphone sonne)

T59.Mme T. Alors, même dans ces cas-là

T60.S. Allez-y, allez-y *(J'invite Madame T. à répondre au téléphone)*

(Pause dans l'enregistrement le temps de la conversation téléphonique de Madame T.)

T61.Mme T. Bon, c'est l'Education nationale. Mais c'est vrai que quand j'ai lu ça, je me suis dit que moi, ce que je voyais dans le plan, c'était plus quelqu'un à la limite comme vous quoi ! On vous dit « bon écoutez, voilà l'enfant, il a vraiment des difficultés. Nous, on a mis des mots plusieurs fois, on n'arrive pas à joindre les parents eh bien voilà, vous, vous allez sonner, vous allez voir les parents, vous leurs dites pourquoi ils ne répondent pas aux sollicitations de l'école », bon, voilà ! *(Rires)*

T62.S. Hum hum

T63.Mme T. *(Madame T. reprend la lecture des critères de la fiche.)* « Les grandes difficultés de communication » donc là, c'est pareil, c'est parce qu'on n'arrive pas à rentrer en contact avec les parents. Alors, « difficultés relationnelles importantes » bon, « agressivité, violence » donc là, on se rend compte que là, l'enfant il n'est pas bien

T64.S. Ouais

T65.Mme T. Il n'est pas bien dans sa peau, ça ne va pas. On a des mamans quand on les convoque, qu'on arrive à faire venir, c'est la faute de l'école, ce sont les autres, etc. On sait très bien que ce n'est pas ça. Et là, c'est pareil, moi, je voyais une forme de médiateur on va dire, qui va voir la maman, qui essaie de lui expliquer que si ça se passe, c'est parce qu'elle-même, bon, dans sa vie : pourquoi l'enfant est comme ça ? Donc il aurait besoin de ça, voilà. En fait, le médiateur, moi, je l'aurais vu comme ça

T66.S. Ouais, avec beaucoup plus de médiation

T67.Mme T. Alors que les premières réunions ça a été « mais on n'a pas le droit de faire ça ! On n'a pas le droit de forcer les gens ». Bah oui, mais justement ! Nous non plus ! Donc, après je me suis dit bon bah voilà, ça fait une personne de plus pour communiquer avec les parents mais qui n'a pas plus de possibilités que moi !

T68.S. En fait...

T69.Mme T. Un petit peu plus de temps parce que sur le temps scolaire moi, je ne peux pas m'absenter de ma classe pour aller voir une maman. Mais bon, sorti de ça, on ne peut pas, voilà !

T70.S. Ouais, c'est vrai que ça reste cadré... Donc, en fait, si vous deviez parler de mon poste ?

T71.Mme T. Moi, j'aurais vu un médiateur

T72.S. Vous auriez vu de la médiation, mais...

T73.Mme T. Mais comme vous avez commencé à faire avec la famille !

T74.S. Ouais

T75.Mme T. Mais en ne faisant que ça quoi !

T76.S. Ouais, ouais

T77.Mme T. Parce que j'ai quand même eu un retour, il paraît que ce que vous avez fait, vous n'aviez pas le droit de le faire

T78.S. Voilà, exactement

T79.Mme T. D'accord

T80.S. Je n'avais pas le droit de le faire parce que j'étais censée faire un accompagnement linguistique donc, être là pour seconder la maman, prendre des notes éventuellement, lui expliquer les mots de vocabulaire qu'elle n'avait pas intégrés. Puis je me suis retrouvée face à une responsabilité, je prends cet enfant sous ma responsabilité, je l'emmène en ville, je l'emmène pour des soins médicaux

T81.Mme T. Enfin, moi, c'est bien ce que j'ai dit ! J'ai dit « attendez, le père devait venir, il y a une cousine qui devait venir ! »

T82.S. Je n'avais pas à..... Bah, voilà, exactement, et il n'y avait personne

T83.Mme T. Bah oui, j'ai dit « elle s'est retrouvée... »

T84.S. J'étais face à un constat

T85.Mme T. Exactement, moi, je l'ai dit

T86.S. Cet enfant, il en a vraiment besoin, c'était soit je me mouille un peu et je l'emmène, soit il n'ira pas. Je me suis dit « Bon, pour lui, allez tant pis ! ». Mais c'est vrai qu'on m'a

demandé sa date de naissance avec exactitude, il ne la connaissait pas et moi non plus. Au moment de régler, j'étais bien embêtée, j'ai évoqué le nom de l'assistante sociale référente puis je leur ai dit que je passerais le message. Que moi, j'étais uniquement là, normalement, pour de la médiation linguistique et que j'avais pris le choix d'emmener l'enfant. Bon, je ne suis pas rongée par la culpabilité d'avoir fait ça. Mais c'est vrai que s'il y avait eu le moindre problème ! Et puis, ce n'est pas à moi, c'est en fait...

T87.Mme T. Ils ont profité de la situation !

T88.S. Elle a laissé aller son fils avec moi parce que « elle est là, et elle ou une autre »

T89.Mme T. Voilà, ça l'arrangeait et bah, voilà

T90.S. Ce côté « elle ou une autre » m'a beaucoup déplu parce que moi, le but c'était quand même d'instaurer une certaine complicité avec la maman

T91.Mme T. Et c'est toujours ce qui est vraiment très décevant

T92.S. Là, c'était une occasion qui a été complètement loupée, elle n'avait aucune intention de venir, je l'ai bien vu dès que je suis arrivée

T93.Mme T. Et on s'est fait piéger toutes les deux parce que quand je lui ai dit « il y a une dame qui va aller vous voir pour vous aider, pour vous emmener », elle, elle était bien rentrée dans le truc. Et puis, elle avait bien pigé ça, elle avait bien compris et puis après, quand on s'est téléphoné. Puis moi, à l'école, je ne voyais venir personne. Et vous ! (*Rires*) Vous étiez avec le gosse. Monsieur X (*Le concierge de l'école.*) vous l'a emmené. Enfin bon ça a été heu... Et après, oui, c'est ce que j'ai dit. De toute façon, on s'est fait avoir et une fois de plus je veux dire. C'est pour ça que quand on nous a parlé de Réussite Educative ou quel que soit le mot qu'on ait utilisé, je me suis dit bon, voilà une personne qui ne sera pas justement l'assistante sociale qui me dit « ah, mais moi, si on me refuse, moi je ne peux pas rentrer ! ». Bon, bah, d'accord, mais alors qui peut rentrer ? Il y a des familles, elles rentrent bien ici pour nous demander plein de services, c'est plein de choses qui dépassent en fait nos possibilités. Les gratuités de cantine, je n'ai aucun souci, je les vois, ça, quand il y a ces papiers-là ! Puis après, le reste, on n'a rien du tout, il n'y a jamais de retour, jamais, jamais. Et on profite de tout. Eh oui, on pourrait appeler ça un médiateur qui aurait pu faire comprendre à la famille qu'elle donne ça, on donne ça, qu'il y a un échange et qu'eux aussi, il faut qu'ils essaient de s'intégrer. Enfin bon, on en arrive toujours à des mots...

T94.S. Hum, non, mais, je vois ce que vous voulez dire

T95.Mme T. Il n'y a peut-être pas trop le vocabulaire mais c'est ça !

T96.S. Et du coup, là, vous trouvez que ça transparait dans ces fiches ?

T97.Mme T. Bah, c'est-à-dire que tout ça, pour moi, c'était bien. Sauf qu'il n'y a pas, en fait...la véritable... ce n'est pas du tout sur ce que vous faites hein ? On est bien d'accord, hein ? (*Rires*)

T98.S. Non, non ! Mais on est là pour échanger

T99.Mme T. Mais il n'y a pas de poste qui corresponde, une personne qui ferait vraiment ce lien

(...)

4.4. Entretien n°9 du 20/06/06 avec Monsieur Mas.

T1.Monsieur Mas. Ça, c'est pour toi hein ?

T2.S. Ah, oui, oui ! C'est pour moi, après, je les transcris selon certaines conventions

T3.Monsieur Mas. Ouais, ouais. Non, parce qu'il faut que je surveille mon langage !

T4.S. (*Hésitante*) Bah... non. De toute façon, c'est anonyme donc, personne ne saura qui a dit quoi

T5.Monsieur Mas. Oui, oui... Non, non, parce que hein !

T6.S. Bon, tout d'abord, je voulais vous remercier d'avoir accepté, quand même, c'est sympa. Et alors, je voulais vous parler juste du dispositif (*Le dispositif de Réussite Educative*), vous poser certaines questions

T7.Monsieur Mas. Hum

T8.S. Par exemple, en admettant que, moi, le dispositif, je ne le connaisse pas. On imagine que je ne sais pas du tout ce que c'est, comment vous pourriez me le décrire ? Ce que c'est ?

T9.Monsieur Mas. Alors, le dispositif de Réussite Educative, c'est un dispositif qui va venir en aide aux enfants qui se trouvent en difficulté de tout ordre

(*Quelqu'un entre dans le bureau puis ressort de suite voyant mon interlocuteur occupé*).

T10.Monsieur Mas. (*Rires*) Ça s'efface si... ?

T11.S. (*Rires*) Je zapperai ce passage !

T12.Monsieur Mas. Ça s'appuie sur le ciblage d'un certain nombre d'enfants dans les classes, par le biais des maîtres qui justement ciblent ces difficultés. Et on essaie à travers des actions de palier aux difficultés rencontrées

T13.S. Oui, oui, bien sûr

T14.Monsieur Mas. Hein !

T15.S. C'est des enfants en difficulté qu'on essaie d'aider ?

T16.Monsieur Mas. Alors, ça peut être des difficultés, comment ? Quand je dis de tout ordre, ça peut très bien être des difficultés au niveau scolaire, mais des difficultés aussi à se situer comme... à mon avis, comme élève ou comme enfant

T17.S. Hum

T18.Monsieur Mas. Et comme enfant, ça veut dire des difficultés d'ordre psychologique. Parce qu'on a mis en place des ateliers qui permettaient l'épanouissement de certains enfants

T19.S. Ouais

T20.Monsieur Mas. Donc, c'est plus l'élève qu'on... Enfin, si ! C'est l'élève, mais c'est aussi l'enfant

T21.S. Hum, donc, ce serait une démarche plus globale en fait ?

T22.Monsieur Mas. Globale, oui. D'où l'incompréhension de certains maîtres qui sont plus dans le scolaire que dans l'éducatif et qui ont du mal à comprendre un petit peu les liens qu'il y a entre le péri-scolaire ou faire en sorte qu'un enfant retrouve des appuis. Et pour justement rentrer davantage dans les apprentissages

T23.S. Hum, donc, les objectifs en fait, ce serait ça ?

T24.Monsieur Mas. Ce serait ça

T25.S. Ouais

T26.Monsieur Mas. Ce serait, comment faire en sorte que l'enfant s'épanouisse de façon à ce qu'il puisse mieux rentrer dans les apprentissages

T27.S. Hum... Non, mais c'est à peu près ce que j'en avais compris aussi ! (*Rires*). Donc, ça me rassure !

T28.Monsieur Mas. Oui. Alors, c'est difficile pour un enseignant. Parce qu'un enseignant à qui on demande d'être en priorité un passeur du savoir, cette vision un peu éducative, un petit moins dans les ZEP, parce que cette vision éducative, elle échappe à certains enseignants. Et c'est vrai que le discours qu'on entend, il me paraît dangereux hein ! Lire, écrire, compter, ce n'est pas suffisant pour réussir

T29.S. Oui

T30.Monsieur Mas. Et ce côté, on a tendance à le mettre un petit peu de côté. Ce versant un petit peu éducatif alors que c'est une des clefs de la réussite aussi

T31.S. Hum

T32.Monsieur Mas. J'y mettrais moi aussi l'épanouissement au niveau culturel

T33.S. Hum

T34.Monsieur Mas. C'est-à-dire que l'enfant qui va réussir, ce n'est pas celui qui va savoir lire, écrire et compter. Surtout dans les ZEP, c'est flagrant. Ce qui va lui permettre d'aller plus loin, c'est tout ce qui est accroche culturelle, c'est-à-dire que l'enfant qui sait simplement lire, écrire compter il va réussir (*Le téléphone sonne.*)

T35.S. Allez-y (*J'invite Monsieur Mas. à répondre au téléphone.*)

(*Pause dans l'entretien pendant quelques minutes.*)

T36.Monsieur Mas. Non, mais, c'est vrai que ce qui fait la différence, c'est justement cette approche un petit peu culturelle. C'est-à-dire que l'enfant qui sait lire, écrire et compter jusqu'au CM2 6^{ème}, ça peut être suffisant

T37.S. Ça peut suffire, ouais

T38.Monsieur Mas. Ce qui va faire la différence après, c'est justement le bagage culturel qui va faire que l'enfant va accéder à la connaissance. Ça se constate. Jusqu'en 3^{ème}, il y a des enfants qui décrochent complètement. Et après, bon, le lycée, c'est vraiment là où c'est flagrant. C'est-à-dire qu'il y a très peu d'élèves qui viennent des ZEP qui arrivent à accéder en classe terminale. C'est-à-dire, au lycée et à l'université. Parce que, ben, il y a tout ce bagage culturel qui manque et qui empêche d'accéder à la connaissance un petit peu plus construite quoi

T39.S. Hum, oui, oui

T40.Monsieur Mas. Et c'est pour ça qu'on se fourvoie à mon avis quand on se cantonne au lire, écrire et compter. Ce n'est pas suffisant mais bon, la politique actuelle a tendance à recentrer sur les apprentissages fondamentaux, je ne veux pas dire qu'il ne faut pas le faire hein !

T41.S. Non, bien sûr

T42.Monsieur Mas. Mais si à côté, on n'a pas une autre approche, on s'aperçoit que bon, ils sauront lire, ils sauront écrire et compter mais ils ne pourront pas accéder à la vraie connaissance hein ! Et acquérir des concepts un petit peu plus...

T43.S. Abstraits ?

T44.Monsieur Mas. Et là, il faut être vigilant. Il y a beaucoup d'enseignants qui tiennent le même discours, qui ont tendance à tirer le niveau vers le bas en disant « il faudrait des programmes spécifiques ». J'ai entendu ça, des programmes spécifiques où on a moins d'exigences. Au contraire, il faudrait avoir ici plus d'exigences, proposer plus et demander plus pour pouvoir être sûr d'avoir un maximum d'enfants qui aient les clefs pour réussir

T45.S. Hum

T46.Monsieur Mas. Mais en attendant, ça fait un inverse, c'est complexe. En attendant, on a tendance à niveler le... comment ? Le niveau, je ne vois pas d'autre terme. Mais à ramener le niveau vers le bas et à s'adapter aux enfants

T47.S. Hum

T48.Monsieur Mas. Alors qu'au contraire, il faudrait essayer de les tirer au maximum vers le haut. Ce qui peut expliquer aussi certains comportements d'enfants qui peuvent, dans une classe, au bout d'un moment, s'ennuyer parce qu'on est un peu dans la facilité

T49.S. Hum

T50.Monsieur Mas. On ne leur propose que ce qu'ils savent faire

T51.S. Ouais

T52.Monsieur Mas. Et faire ce qu'on sait faire, au bout d'un moment...

T53.S. On ne s'investit pas spécialement

T54.Monsieur Mas. Voilà. Au bout d'un moment, c'est comme un adulte, au bout d'un moment, ça l'amuse cinq minutes, mais quand on est toujours dans ce même type de travail où on n'est pas dans l'expérimentation, où on n'est pas dans la recherche, bah, on a des classes eh bien, qui s'échappent un petit peu

T55.S. Qui se lassent

T56.Monsieur Mas. Je ne parle pas pour tout le monde

T57.S. Non, bien sûr

T58.Monsieur Mas. Je ne veux pas mettre en cause les collègues

T59.S. Non

T60.Monsieur Mas. Je ... Je me place heu...

T61.S. Non, c'est un point de vue

T62.Monsieur Mas. Sur un plan général

T63.S. Et par rapport au dispositif pour y revenir, qu'est-ce que vous pensez de sa dénomination, son nom ? Réussite Educative ?

T64.Monsieur Mas. Moi, je pense que ce nom est bien choisi. Je n'ai pas réfléchi, je suis en train d'y réfléchir (*Rires*). Je réfléchis un peu comme les politiques, tu sais ! (*Rires*) Je cherche, je cherche !

T65.S. (*Rires*) C'est bien, c'est bien !

T66.Monsieur Mas. Je trouve que bon, on a deux mots qui sont un peu forts hein ! Réussite, c'est l'ambition de tout enseignant, tout ce qui touche à l'école. Et éducative, oui parce que pour une fois, on parle d'éducation et pas de scolaire. L'éducation, c'est global et je trouve que finalement... Dispositif, peut-être dispositif heu...

T67.S. Ça, ça veut bien dire ce que ça veut dire

T68.Monsieur Mas. Ça me convient bien

T69.S. Ça décrit bien ?

T70.Monsieur Mas. On parle de réussite éducative moi ça, ça décrit bien les objectifs qu'on se fixe

T71.S. Et pour rentrer, en fait, dans le dispositif, ça, j'ai encore un peu du mal par rapport aux enfants qu'on propose. Je sais que vous avez des documents supports, comment ça se passe ? Il y a des critères ?

T72.Monsieur Mas. Ce n'est pas très clair et là, on se heurte un petit peu, on ne va pas dire aux réticences de certains enseignants, qui ont du mal dès qu'on touche à la personne, à des critères un petit peu intimes, intimes entre guillemets hein, qui touchent à la personne. Les gens ont du mal là, à se livrer, à cibler. Moi, je pense qu'il faut dépasser ce seuil et qu'il faut se dire qu'on travaille, qu'on est au service de l'enfant, qu'on est entre professionnels et qu'entre professionnels, on peut se dire des choses par rapport à un enfant si c'est dans l'intérêt de l'enfant

T73.S. Non, bien sûr

T74.Monsieur Mas. Alors, il ne s'agit pas de remplir des fiches en détaillant, en y mettant des renseignements d'une intimité importante. Mais si un enfant a des difficultés comportementales moi, ça ne me gêne pas de le dire puisque ça se dit et ça ne me gêne pas de l'écrire. Donc, pour les enseignants, c'est une phase qui est assez douloureuse, c'est un pas qu'ils ont du mal à franchir la mise en fiche et l'écriture. Parce qu'il y a eu des abus autrefois où il y avait certains bulletins, notamment des bulletins de notes...

T75.S. Hum, un peu trop salés

T76.Monsieur Mas. Où on mettait des jugements sur les enfants. Là, ce qu'on demande, ce n'est pas un jugement, c'est de faire le point sur les difficultés qu'on perçoit sur l'enfant. Alors, c'est dur de les écrire, c'est dur parce qu'il y a une trace et ça peut tomber dans n'importe quelles mains

T77.S. Et quelles sont ces difficultés justement ?

T78.Monsieur Mas. C'est une question de confiance

T79.S. Ouais

T80. Monsieur Mas. Je voulais dire, en étant entre professionnels. Et on partage, donc, si on n'arrive pas à franchir ce pas et bien, ça ne fonctionnera pas

T81.S. C'est dans le cadre du dispositif de travailler en transdisciplinarité, c'est sûr

T82.Monsieur Mas. Ça ne fonctionnera pas. Je vois notamment, même sur les fiches, au départ, il y avait des fiches qui demandaient des renseignements, même sur la famille. C'est vrai que...

T83.S. C'était quoi, cette fiche ?

T84.Monsieur Mas. C'était une fiche qui avait été mise en place

T85.S. Par la mairie ?

T86.Monsieur Mas. Non, ce n'est pas la fiche mairie, c'était une autre. Donc, il y avait dans cette fiche des renseignements concernant la famille et bon, c'est que ça pouvait heurter

T87.S. C'était la fameuse fiche ? Parce que moi, je l'ai appris il n'y a pas très longtemps donc, je ne suis pas complètement sûre, la fiche de l'inspection ?

T88.Monsieur Mas. Non, mais, c'est passé dans les journaux et tout hein ! Mais bon...

T89.S. Mais déjà, il y avait deux documents alors ? Il y en a eu deux ?

T90.Monsieur Mas. Il y avait deux documents, il y avait un document mairie et un document heu...

T91.S. Il faut remplir les deux encore maintenant ?

T92.Monsieur Mas. Alors, non, non. Moi, il y a des collègues qui ont refusé de remplir la fiche sur laquelle il y avait des renseignements qui étaient donnés

T93.S. D'accord

T94.Monsieur Mas. Des renseignements qui concernaient l'enfant et qui concernaient la famille

T95.S. Hum

T96.Monsieur Mas. Elle était plus complète que celle de la mairie, bon... C'est vrai que ça fait un peu, comment ? Délation. Ça fait un peu époque où on mettait les gens en fiches hein, autrefois. Mais d'un autre côté, c'est quand même un outil de communication qui doit rester dans la sphère de l'école, qui permet d'avoir un ciblage plus précis

T97.S. Hum, ça peut être un outil quoi

T98.Monsieur Mas. Ça pouvait être un outil. Bon bah, c'est mal ressenti, c'est mal perçu. Ceci dit, moi, j'entends des enseignants des fois qui portent des jugements qui sont du même ordre et personne ne s'en offusque. Mais là, on est dans l'oral alors que c'est ce passage à l'écrit où on laisse une trace, ça gêne les gens

T99.S. Hum, ouais, on est une société de l'écrit ça, il n'y a pas à tortiller

T100.Monsieur Mas. Moi, honnêtement, ça ne me ça me gênait pas dans la mesure où il n'y a pas de secret. Que le petit Duchmol ait sa famille qui ait du mal à l'aider, à l'épauler et tout, bon, je ne pense pas que ça fait partie des grands secrets d'Etat

T101.S. Et tout le monde le sait déjà

T102.Monsieur Mas. Voilà, essayer de recenser des gamins ou des familles qu'on pourrait aider dans la mesure où ça reste dans le domaine de... comment ? Dans une sphère minimum, avec des professionnels qui en parlent entre eux, moi, je sais que j'ai beaucoup d'échanges avec les assistantes sociales, j'ai une confiance totale

T103.S. Ouais

T104.Monsieur Mas. Et réciproquement, j'espère

T105.S. Ouais, bien sûr

T106.Monsieur Mas. C'est-à-dire qu'on est là pour travailler sur l'enfant, pour le bien-être de l'enfant donc, on se donne les moyens d'avoir le maximum de renseignements et en croisant les renseignements souvent, on peut aider la famille. Si on a des réticences d'un côté ou de l'autre ou de la méfiance, on n'arrive pas à croiser nos renseignements et là, eh bien là, il y a échec. Il y a échec parce qu'on ne travaille pas dans le même sens, il y a des éléments qui nous manquent donc ça me paraît important de communiquer au maximum même si parfois ça touche à la sphère intime de la famille. Bon, ce qui se passe dans la famille, ça a une incidence forte sur ce qui se passe à l'école. Sur le comportement de l'enfant, sur sa façon de travailler

T107.S. Le lien...

T108. Monsieur Mas. Donc, si on n'a pas ces éléments et bien ça nous est difficile d'apporter une aide dans la mesure où même toi, tu peux apporter une aide aux familles qui sont en difficultés de communication puisque ce sont des familles primo-arrivantes. Mais si on n'a pas tous ces éléments ! Alors ceci dit, il faut être prudents dans les mots parce que c'est une démarche qui est relativement nouvelle, le fait que des personnes qui travaillent à l'Education nationale aient à croiser leurs informations avec des gens qui sont un petit peu à l'extérieur de l'Education nationale, c'est relativement novateur et il faut s'approprier hein !

T109.S. Hum

T110. Monsieur Mas. Bon, moi, j'ai plus de souplesse parce qu'en tant que directeur, j'ai des échanges nombreux avec les services sociaux, avec les services de justice. C'est une habitude que j'ai et j'ai vu les bénéfices qu'on peut en tirer. Les collègues, ils sont plus réticents, ils ont l'impression qu'il y a une sphère qui est la sphère de l'école et puis la communication se fait difficilement

T111.S. Ouais, je comprends tout à fait. C'est bien parce que j'avais une dernière question à vous poser et vous y avez à moitié répondu. Je voulais vous demander si vous deviez décrire

mon poste, ma place dans le dispositif, les relations qu'on pourrait avoir par exemple, entre nous d'un point de vue professionnel, qu'est-ce que vous pourriez en dire ?

T112.Monsieur Mas. Ce que je pourrais en dire ?

T113.S. Comment vous pourriez décrire ce que je fais ?

T114.Monsieur Mas. C'est un poste qu'on aurait dû créer l'année prochaine (*Sourires*). C'est-à-dire qu'on aurait dû d'abord penser aux objectifs et là, il y a eu de mauvaises habitudes qui ont été prises. Ça a été déstabilisant pour toi, c'est un peu déstabilisant pour les équipes parce qu'ils ne sont pas habitués encore, c'est une démarche qui n'est pas intégrée. Bon là, ça partira sur d'autres bases l'année prochaine. Donc là, à mon avis, ça fonctionnera davantage. C'est vrai que cette année, je t'ai sentie mal à l'aise mais bon, j'ai une part de responsabilité là-dedans. Parce que moi, c'est vrai que je suis déjà le nez dans le guidon cette année. La Réussite Educative m'a beaucoup occupé, on est dans une école où il y a beaucoup de difficultés et moi, je suis réellement pris par la gestion quotidienne de l'école. Cette année, ça a été le summum donc, les échanges n'ont pas été nombreux, mais ça vient un peu de mon fait aussi

T115.S. Ça vient du contexte, je crois

T116.Monsieur Mas. Il y avait Marie (*Marie est ma collègue assistante sociale recrutée dans le cadre du dispositif de Réussite Éducative et dont je partageais le bureau*). Même avec Marie bon, on a du mal, enfin, moi, plus qu'elle, à mon avis, j'ai un petit peu du mal parce que c'est vrai que moi, la priorité, c'est les problèmes qui touchent au fonctionnement de l'école. Bon, l'an prochain, il y aura peut-être une aide en plus et ça me libérera un peu, de façon à assurer plus de lien. Moi, mon rôle, c'est d'assurer du lien avec les gens et ce n'est pas évident parce que la gestion quotidienne me prend tellement de temps que j'ai du mal après. Je prends ça plus comme une surcharge

T117.S. Hum, bien sûr

T118.Monsieur Mas. Pour l'instant, hein ! Je veux être honnête hein !

T119.S. Bah oui, pour la mise en place, bien sûr, mais c'est compréhensible

T120.Monsieur Mas. Voilà, donc..... Je ne réponds pas à ta question (*Sourires*)

T121.S. Mais ce n'est pas grave

T122.Monsieur Mas. Si, si, si, mais vas-y, repose-la moi

T123.S. Mais, en fait, ma question c'était de savoir si vous deviez parler de mon poste à quelqu'un, qu'est-ce que vous en diriez ?

T124.Monsieur Mas. Qu'est-ce que j'en dirais...

T125.S. Oui

T126.Monsieur Mas. (*Sourires*) Alors, je pense que l'an prochain, on sera sur de nouvelles bases

T127.S. Ouais

T128.Monsieur Mas. Et, ici on a une tradition à l'école, une tradition d'accueil

T129.S. Mouais

T130.Monsieur Mas. Une tradition d'accueil, ça veut dire que quelle que soit la personne, elle est accueillie de la même manière. Que ce soit quelqu'un qui, j'allais dire, un supérieur hiérarchique ou inspecteur et tout, que ce soit une famille qui est venue de l'étranger, la première des choses que je fais, moi, c'est de la faire asseoir, de lui parler gentiment. De faire en sorte que, on est un service public, qu'il y ait un accueil. Donc moi, ce poste-là, je le vois dans ce sens où on a des familles qui vont arriver, qui sont primo-arrivantes, qui sont le plus souvent démunies où il y aura un point d'ancrage, un point d'appui. Où il y aura réellement un accueil et où on pourra prendre en charge parce que, moi, l'accueil, je le fais le premier jour, mais après, c'est difficile pour moi d'assurer un suivi. Sur cet accueil alors, de temps en temps, je vois le gamin, je lui dis « ça se passe bien et tout, tu as vu qui et tout ? ». Mais ce n'est pas suffisant, il faut qu'il y ait un premier abord, une première accroche avec le directeur et derrière que ce soit structuré. C'est-à-dire que bon, si la famille a besoin d'autres renseignements sur le fonctionnement du quartier, sur le fonctionnement du centre, si l'enfant a besoin d'un étayage comme tu fais là, d'un accompagnement et tout ça, moi, honnêtement, je ne peux pas le faire. D'où la nécessité d'un poste, de ton poste en l'occurrence, qui permet justement de reprendre en charge ces familles qui sont complètement, qui sont encore plus démunies que les autres. Parce qu'elles sont démunies, comment ? D'un point de vue..... je n'ai pas le terme là. Je vais dire financier

T131.S. Ouais, ouais socio-économique

T132.Monsieur Mas. Voilà, d'un point de vue socio-économique, elles sont complètement démunies. Mais elles sont perdues parce qu'aussi elles n'ont pas au niveau de la langue, elles ne maîtrisent pas les codes. Et il y a des différences de fonctionnement d'un pays à l'autre et là, elles sont encore plus dans le dénuement. Donc, ça permet d'accompagner ces familles et de faire en sorte qu'elles s'intègrent davantage.

(...)

4.5. Entretien n°10 du 02/06/2006 avec Marie

(Remerciements)

T1.S. Je voulais te poser une question qui est un peu bête mais, imagine par exemple, même si c'est très improbable, que je ne connais pas le dispositif du tout, voilà. Que je suis complètement étrangère au plan de Réussite Educative. Comment tu me l'expliquerais, comment tu me le décrirais ? Dans l'absolu ?

T2.Marie. Autour de la langue ou d'autres éléments ?

T3.S. Non, non, du dispositif

T4.Marie. Alors, moi, je te le décrirais comme un dispositif visant à aider des enfants avec des difficultés et pas en difficulté. Parce qu'avec des enfants en difficulté tu as normalement le droit commun qui est assez complet, tu as dans l'Education nationale des dispositifs genre RASED, tu as dans le droit commun des dispositifs d'aide psychologique au CMPP et tu as des travailleurs sociaux éducateurs et toute la batterie qui peut exister pour des enfants en difficulté. Donc, pour moi, je le conçois comme un dispositif qui est là pour aider les enfants qui sont dans des milieux socio-culturels assez diminués. Je dis bien diminués et pas pauvres parce que moi, je suis assez surprise par les cultures des gens d'ici

T5.S. Ouais

T6.Marie. Moi qui ai travaillé dans le milieu rural, même si on assiste quand même à un effondrement, parce que j'ai pas retrouvé ici des traces de culture ouvrière comme il pouvait y avoir à l'époque, néanmoins les gens ont quand même des ressources. Et si tu veux, le dispositif va s'adresser à ces gamins qui sont dans des milieux trop démunis pour pouvoir les accompagner dans tous les domaines de la vie. Et donc, c'est vraiment des espèces d'étagage qu'on met pour qu'ils tiennent la route. Par contre, les gens en grosses difficultés ne sont pas étagés, je trouve que ce n'est pas de notre ressort. Le souci est là. C'est qu'il a été interprété, le dispositif, depuis son arrivée en début d'année par l'Education nationale comme un CMPP, RASED bis et pas comme un étagage. Et quand moi, je disais pour moi, il s'adresse aux gamins de neuf/dix ans ou plus jeunes, ces gamins vifs qu'on voit s'éteindre vers dix ans parce qu'il n'y a pas de substrat, c'est absolument ça

T7.S. Hum, ouais

T8.Marie. Mais ça suppose que s'il y a la situation *sine qua non*, il y ait les parents derrière

T9.S. Hum

T10.Marie. Et on peut avoir des parents vacillants, on ne peut pas avoir des parents défailants

T11.S. Hum

T12.Marie. Parce que là, on relève de l'enfance en danger, on relève toujours du droit commun, ça doit pas se substituer au droit commun et moi je le vois surtout comme un outil de partenariat. C'est ça qui est difficile à faire passer. Je trouve que l'intérêt de ça c'est que c'est un outil de partenariat et l'intérêt de ce dispositif c'est que la réussite éducative ce n'est pas que la réussite scolaire. Or, comme on est dans les écoles, le biais qu'il y a c'est interprété par des acteurs qui sont 90% Education nationale, comme réussite scolaire

T13.S. Du coup, pour toi, quels seraient les objectifs, si tu devais les citer, du dispositif ?

T14.Marie Pour moi, il y en a un qui est tout bête, c'est donner à ces gamins quelques outils de résilience, ce serait vraiment ça

T15.S. Résilience ?

T16.Marie Donner aux gamins des outils pour avoir suffisamment confiance en eux, pour pouvoir se sortir de toutes les pressions auxquelles ils sont soumis. Parce que ce sont des gamins qui sont soumis à une image de comportement inadéquat, à une image de pauvre même qui a des pauvres parents et qui va finir pauvre »

T17.S. Ouais

T18.Marie. Non, mais en gros, c'est ça

T19.S. Ouais, ouais, non, mais il y a de ça

T20.Marie. Là, j'ai l'image qui est véhiculée, c'est celle-là

T21.S. Par qui ? Une image qui est véhiculée par qui ?

T22.Marie. Par les enseignants, même par les animateurs de XX (*Centre socioculturel financé par la ville de Tours*). Même nous, il nous arrive d'être tout à fait découragés, je crois qu'à ce moment-là, il faut s'arrêter, fumer une cigarette, prendre un café sinon, ce n'est pas la peine ou on serait dévastateurs. Il faut qu'on fasse très attention à comment on est. Moi, travailleur social, je ne suis pas dans mon milieu, il faut que je fasse attention à ne pas tomber dans ces travers-là. J'ai dit que le seul objectif c'est de donner des outils de résilience alors, ça fait prétentieux vraiment, des outils d'étayage

T23.S. Mais c'est quoi résilience ? Alors, je suis peut-être nouille mais...

T24.Marie. Tu sais, la résilience, c'est ce fameux concept bien visé par Cyrulnik

T25.S. Ouais

T26.Marie. Qui vient de la physique et qui montrait ces métaux qui après des déformations vont revenir à leur forme originelle. Et Cyrulnik parle pour les enfants qui ont subi des

traumatismes, il compare ça à une métaphore que j'aimais bien qui est celle du tricotage. Il dit que ces enfants, c'est comme s'il y avait un trou dans un tissu et ces enfants sont capables de re-tricoter quelque chose pour continuer à avancer malgré cela. Et d'autres pas. Et c'est comme ça qu'il explique par exemple que le schéma de reproduction, il n'est absolument pas obligatoire et qu'il n'y a que 7 % des gamins battus qui sont des futurs parents batteurs. Alors qu'avant, moi, j'entendais parler des travailleurs sociaux dont je fais partie, c'était quasiment obligatoire, donc on rajoutait une couche

T27.S. Hum, la fatalité

T28.Marie. Voilà, on rajoutait une couche à l'enfant, si tu veux, notre souci tout le temps c'est le souci de la relation d'aide. Personne ne peut aider personne si la personne ne veut pas être aidée

T29.S. Bien sûr

T30.Marie. Et l'aide c'est presque comme de la philosophie, c'est arriver à faire accoucher les gens eux-mêmes de leurs propres solutions presque. Alors, des fois, pour faire ça, on a besoin de les aider, de faire des aides ponctuelles, financières, les accompagner vers une aide, de les mettre dans une démarche jusqu'à ce qu'ils reprennent assez confiance en eux. Et le but, c'est ça, si tu veux

T31.S. Hum

T32.Marie. Donc, le dispositif, par exemple quand tu me disais « la finalité c'est quoi ? ». C'est par exemple ici, on nous a donné les enfants, si j'utilise la métaphore, en fauteuil roulant

T33.S. Hum

T34.Marie. Alors, c'est embêtant parce que nous, de pousser le fauteuil, il n'y a pas beaucoup d'autonomisation là-dedans. Pour moi, la Réussite Educative peut être une béquille

T35.S. Hum

T36.Marie. Pas un fauteuil roulant. Je répète toujours la même chose donc, une béquille jusqu'à ce qu'ils puissent la virer cette béquille ! De même que dans le développement d'un enfant, il y a un moment où il est adolescent, où il vire tout, ça, ça sera très sain quand il arrivera à virer tout ça, mais parce qu'il aura trouvé ses propres ressources

T37.S. L'autonomie

T38.Marie. Le problème qu'on risque d'avoir c'est de ne pas arriver à faire accoucher de toutes ces ressources-là, justement à cause du partenariat qui se fait difficilement

T39.S. Donc, en fait, l'objectif principal, et tu m'arrêtes si je me trompe, l'objectif principal du dispositif Réussite Educative serait de viser l'autonomie auprès d'enfants qui rencontrent des difficultés, mais qui ne sont pas submergés par ces difficultés quoi

T40.Marie. Ouais

T41.S. Qu'est-ce que tu penses de la dénomination du dispositif ? Réussite Educative ? Qu'est-ce que ça t'inspire ? Qu'est-ce que ça t'évoque ces mots ?

T42.Marie. Je la trouve assez terrible parce que ça veut dire... Ho, moi, c'est mon problème quand je la présente aux parents !

T43.S. Hum

T44.Marie. On risque de dire aux parents dont les enfants sortent du dispositif prématurément parce qu'ils ne s'étaient pas adaptés « on vous a donné une chance de réussite paf !, terminé, il n'y a plus aucune chance ! ». Donc, politiquement la vérité, nommer comme ça pour des effets d'annonce je peux comprendre, qu'on en ait gardé la dénomination m'attriste un peu

T45.S. Qu'est-ce que tu veux dire par effet d'annonce ?

T46.Marie. Quand M. Borloo a présenté son plan pour l'Egalité des Chances et la Réussite Educative, les piliers quinze et seize

T47.S. Ouais

T48.Marie. L'effet d'annonce est bien plus fort d'avoir un plan de Réussite Educative que d'avoir un plan d'étayage de jeunes en difficultés

T49.S. Ouais

T50.Marie. Tu vois, ce qui serait plus juste comme termes

T51.S. Ouais, ouais, ouais. Donc c'est plus, c'est une vitrine qui est différente quoi ?

T52.Marie. Oui et puis le problème de la Réussite Educative, c'est qu'elle pose la question de qu'est-ce que c'est que la réussite, qu'est-ce que c'est que l'éducation ? Et puis, elle fait appel à des concepts tellement larges que tu y mets tout et n'importe quoi. Ce qui est le souci aussi niveau politique parce que quand tu lis la circulaire, il n'y a rien dedans, tu l'interprètes comme tu veux

T53.S. (*Rires*) Tu l'as lue toi aussi !

T54.Marie. Bah oui, il n'y a rien dedans, tu es d'accord ?

T55.S. Bah... ça reste des termes génériques

T56.Marie. C'est extrêmement vague donc tu l'interprètes comme tu veux

T57.S. Hum

T58.Marie. Alors, moi, j'ai mon interprétation de travailleur social et on voit bien que ce n'est pas la même que l'interprétation d'un enseignant

T59.S. C'est-à-dire, en quoi tu vois ça ? Tu l'as vu toi ?

T60.Marie. Un enseignant, déjà, son ministère s'appelle Education nationale

T61.S. Hum

T62.Marie. Donc, autrefois c'était l'instruction, moi, je crois tout à fait à la mémoire des termes et pour eux l'instruction et l'éducation, ça se confond aussi alors que pour moi, pas forcément. Pour moi, l'éducation c'est « est-ce que les gens sont assez structurés pour tenir debout ? ». Pour un prof, un enfant qui s'en est bien sorti, c'est un enfant qui a son bac S alors que tu peux avoir ton bac S et pas du tout d'autonomie

T63.S. Ouais

T64.Marie. Enfin, déjà, ici ils auraient leur bac S, ce serait pas mal

T65.S. (*Rires*) Par rapport aux textes, aux directives, aux références, par rapport à la mise en place. Tu sais, travailler par enfant, le fait de proposer d'autres activités le soir en groupe, comment tu décrirais le fonctionnement ? Comment ça marche quoi ?

T66.Marie. Comment ça marche ? Eh bien je suis un peu dans l'expectative. C'est-à-dire que moi, j'avais compris qu'on se concertait avec les familles, voire même on entérinait simplement le souhait des familles et il se trouve qu'on est arrivés, tout était entendu et je ne suis pas sûre que les familles aient choisi quoi que ce soit. Je pense qu'il y a des familles qui ont dit oui, oui, oui parce que c'est l'école. Tu t'occupes d'enfants étrangers, je pense qu'il y a plein de familles qui ont dit oui parce qu'ils sont polis. Et que moi, quand je suis en Angleterre, que je demande ma route et que je ne comprends absolument rien, je dis « oui oui, oui, merci » et j'espère un miracle dans les cent mètres pour savoir tout d'un coup si je dois tourner à droite ou à gauche. Et là je pense qu'il y a un peu la même chose donc ça, pour moi, en tant que travailleur social, c'est extraordinairement gênant. Donc, je passe beaucoup de temps à communiquer avec les familles et je ne suis pas sûre, si tu veux des fois, je devine. Et qu'est-ce que vaut ce que je devine ?

T67.S. Ouais, je vois ce que tu veux dire. Au moins, tu te poses la question

T68.Marie. Donc, la seule chose que je puisse faire c'est être suffisamment chaleureuse pour que ma porte soit ouverte et qu'ils n'hésitent pas à me dire ça ne va pas, si ça ne leur convient pas

T69.S. Comment on rentre dans le dispositif ? Qui propose les enfants ?

T70.Marie. Alors, pour l'instant, on rentre dans le dispositif uniquement sur proposition des instituteurs

T71.S. Donc, il n'y a qu'eux qui sont force de proposition ?

T72.Marie. Alors moi, parce que moi maintenant je m'autorise à faire des propositions et maintenant sur l'école D., le RASED est force de proposition. Je voudrais ouvrir cette proposition aux infirmières scolaires, aux médecins scolaires, aux travailleurs sociaux, voire même, mais D. n'est pas d'accord, aux intervenants de XX (*Centre socio-culturel financé par la mairie de Tours*). C'est-à-dire que les gens ne pourraient pas saisir tout seul mais, me saisissent et je vois avec eux et l'enseignant si c'est bien du ressort de l'équipe éducative ou si c'est du ressort d'un éducateur de prévention, d'un suivi social par assistante sociale et tout. Si c'est du ressort de la Réussite Educative, aller voir les parents pour les associer tout de suite et pas qu'on leur amène une feuille avec les choses cochées en leur disant « vous êtes d'accord ou pas d'accord ? »

T73.S. Hum. Justement, donc, il y a des enfants qui sont proposés par diverses personnes, ça va sûrement être un changement par rapport à tes propositions

T74.Marie. Pour l'instant les enfants ne sont proposés que par les enseignants

T75.S. Et comment ils les proposent ? Il y a des critères, il y a un document support je crois ?

T76.Marie. Alors, il y a un document support interne à l'Education nationale qui est un monument

T77.S. Ça n'a rien à voir avec la fiche éditée par la mairie, là ?

T78.Marie. Non rien

T79.S. Donc, il y a deux documents ?

T80.Marie. Il y a deux documents, il y a un document interne à l'Education nationale qui a déclenché un tollé syndical. Parce que l'Education nationale sous l'impulsion de l'inspecteur, on mesure le rôle hiérarchique de l'inspecteur

T81.S. Donc, attend, en plus, c'est géographiquement situé, là

T82.Marie. Oui

T83.S. D'accord

T84.Marie. Oui, parce que moi, je vais sur internet et la Réussite Educative, elle n'est pas du tout pareille. Et puis, de toute façon, il suffit d'aller à J. (*Proche banlieue de Tours*)

T85.S. Hum

T86.Marie. Ce n'est pas la même chose qu'on trouve. L'inspectrice ici, c'est elle qui a vu la Réussite Educative comme un RASED bis

T87.S. Hum

T88.Marie. Moi, je me suis heurtée avec elle quand j'ai osé dire des enfants avec des difficultés et pas des enfants en difficulté. Elle, elle n'en veut pas de cette nuance-là

T89.S. Mouais, je me souviens bien

T90.Marie. D'accord ? Et puis, ce n'est pas une dame dans la nuance alors, c'est embêtant parce que quand on travaille dans l'humain, on n'est quand même que dans la nuance

T91.S. Bien sûr

T92.Marie. Je trouve que le respect des gens, il est que dans la nuance, tu peux dire les mêmes choses, si le ton n'est pas le même, ça aura des répercussions extrêmement différentes. Donc, là, si tu veux, on est dans une espèce de ciblage pour enfants en grandes difficultés, c'est le souci aussi que ça n'avance pas beaucoup. On sait bien que quand on met ensemble des enfants en grandes difficultés, on rajoute un étage à la pile de stigmatisations sous prétexte de ne pas stigmatiser. Ce que je dis toujours, l'enfer est pavé de bonnes intentions

T93.S. Hum

T94.Marie. Et en plus, on sait que c'est très peu stimulant

T95.S. Mais alors, ça veut dire concrètement qu'un instituteur, un professeur des écoles dit « oui, je pense que le petit ou la petite untel, unetelle, on pourrait le mettre dans le dispositif parce que je prends ma fiche Education nationale » ?

T96.Marie. Ouais

T97.S. Puis je prends ma fiche mairie ?

T98.Marie. Non

T99.S. Ils cochent tout en même temps ?

T100.Marie. Non

T101.S. Alors, je ne comprends rien, là

T102.Marie. Un instituteur il dit « je prends ma fiche Education nationale », alors, on ne dit plus instituteur, on dit professeur des écoles, il faudra que tu corriges à chaque fois. Le professeur des écoles, il prend sa fiche Education nationale parce qu'il se méfie beaucoup de ce qui émane de la mairie. Ce qui est logique parce que vu le vague du plan Borloo, il ne sait pas comment ça va être utilisé

T103.S. Ouais

T105.Marie. En plus, moi, je n'étais pas arrivée donc, ils n'avaient pas la garantie qu'ils ont, le travailleur social est tenu au secret professionnel

T105.S. Ouais

T106.Marie. Ils ne savaient pas qu'ici il y aurait une coordinatrice

T107.S. Ouais

T108.Marie. Donc, ils ont une fiche Education nationale qui est immonde

T109.S. Et qui n'a pas du tout les mêmes critères que celle de la mairie ?

T110.Marie. Ce qu'il y a comme critères donc, des élèves heu en difficulté alors, c'est des critères pédagogiques, je ne sais pas, pendant l'apprentissage de la lecture de l'écriture, « gningningin ». Il y a tout un critère éducatif sur « semble livré à lui-même », « sort tard le soir », « ont des parents qui ne s'occupent pas d'eux ». Non, alors, ça, ce n'est pas possible ! Puis, des critères comme ça, c'est pour ça que tu as autant d'enseignants qui sont contre la Réussite Educative. Eux, quand ils ont lu ça, ils ont fait des bonds au plafond

T111.S. Qui a fait ça ?

T112.Marie. Madame XX (*L'inspectrice.*) et les directeurs d'école... qui évidemment n'assument absolument plus

T113.S. D'accord, du coup, moi, la fiche que j'ai vue, que j'ai déjà soumise aux mamans de l'école MX

T114.Marie. Ça n'a rien à voir, c'est la fiche mairie

T115.S. Et celle-ci ?

T116.Marie. Là, on n'a plus que six objectifs et si tu veux...

T117.S. On l'utilise quand celle-ci ?

T118.Marie. Celle-ci, on l'utilise pour l'entrée dans le dispositif, mais comme les instituteurs trouvaient les items trop larges, ils ne voyaient pas trop qui ils pouvaient mettre. Parce que pour eux, tous les élèves bénéficieraient d'un suivi culturel et sportif. Alors, là aussi, on est dans la représentation des familles, parce qu'il y a plein de familles qui habitent ici qui ne sont pas pauvres culturellement

T119.S. Hum

T120.Marie. Mais on est dans notre société où même les enseignants, bien qu'ils s'en défendent, sont dans le matérialisme le plus primaire et, pas de sous égale pas de culture. On est quand même là-dedans, je schématise mais !

T121.S. Ouais

T122.Marie. Mais on est là-dedans

T123.S. Je vois le raccourci

T124.Marie. Or, c'est faux. Moi, je vois des gens, je suis très surprise de ce qu'ils disent de leurs enfants et de ce qu'ils font avec leurs mômes

T125.S. Hum

T126.Marie. Donc, on est bien, bien loin du misérabilisme que tu as entendu et qu'on entend des directeurs d'écoles

T127.S. C'est vrai parce que des fois, c'est assez heu... Ça me laisse dubitative

T128.Marie. Ça laisse parfois quand même. Moi, je suis de très près aujourd'hui quarante-deux familles, il y a mille élèves dans ces quatre écoles, j'en suis quarante-deux

T129.S. Ouais

T130.Marie. Le T.V.S doit en suivre deux cents donc, on suit à peu près vingt-cinq pour cent des familles, c'est énorme, mais ce n'est pas quatre-vingt pour cent des familles. Or, si on écoute les instituteurs c'est quatre-vingt pour cent des familles au chômage, quatre-vingt pour cent des familles illettrées, on est quand même dans ce discours-là

T131.S. Par rapport...

T132.Marie. Donc, si tu veux, les instituteurs, ils ont leurs critères E.N (*Education Nationale*) et puis après, ils les plaquent sur le document mairie. Donc, je pense déjà que c'est le premier biais puisque c'est un plaquage

T133.S. J'en découvre moi, tout ça là, c'est assez épatant

T134.Marie. D'accord ? Après, on a un problème de termes, c'est qu'effectivement il y a donc des items « besoin d'un soutien en langue », « besoin d'un soutien éducatif », alors là, qu'est-ce qu'ils mettent là, tu vois ?

T135.S. Hum

T136.Marie. « Besoin d'un soutien social », qu'est-ce qu'ils mettent là-dedans ? Bon, par contre, ça a la franchise de poser des termes et on voit si c'est recevable ou pas pour les familles

T137.S. Et ensuite, après il y a la possibilité de faire le suivi plus ou moins individuel de l'enfant avec des aides spécifiques. Et puis, il y a aussi le côté inscription dans des actions plus collectives de groupe le soir et tout, c'est ça ?

T138.Marie. En fait, les instituteurs ils ont pris les choses à l'envers. Comme ils étaient contre le plan Borloo parce que cette fiche n'était pas recevable mais qui pourtant, émanait de leur direction, ils se sont vraiment mis dans une position perverse. Enfin bon, où ils s'en sortent pas si tu veux, ils ont trouvé que c'était dégueulasse comme document, ils n'ont pas voulu la remplir en grande majorité, ce que je comprends très bien. Parce qu'entre toi et moi, je soutiens tout à fait, mais les directeurs, pour faire passer le dispositif, ont mis les actions en

avant et en fait, ils ont mis des gamins dans les actions et après ils ont rempli les items. Et du coup, c'est complètement perverti

T139.S. C'est la fin justifie les moyens ?

T140.Marie. Voilà. Et c'est pervertir la Réussite Educative et c'est là où tu te rends compte que ce que pouvait dire M. Allègre par moment, ça vient de là. C'est que cette institution a quand même le don de pervertir les choses en se les appropriant. Puis, le tout, c'est de réfléchir sur un truc, et si tu veux, ils ne vont aller nulle part, si tu veux, il valait mieux réfléchir tout de suite que de vouloir aller vite

T141.S. Ouais

T142.Marie. Je pense qu'en voulant gagner du temps, ils en ont énormément perdu et moi, c'est ce que je ne veux pas admettre ici, tu comprends ?

T143.S. Ouais

T144.Marie. Moi, je fais mon travail pas en dépit du bon sens et c'est du saupoudrage, et ça n'amène pas à grand-chose

T145.S. J'ai une dernière question à te poser parce que je ne voudrais pas te prendre trop de temps. C'est par rapport à moi, ma petite personne. Je voulais savoir comment tu qualifiais nos relations d'un point de vue professionnel ? C'est-à-dire, qu'est-ce que je suis pour toi, quel est mon rôle ? Comment ça s'imbrique avec le tien, comment on se positionne ? A quoi ça sert tout ça ?

T146.Marie. Alors, c'est très complexe parce que moi ton rôle, j'en avais une idée extrêmement précise. C'est-à-dire que pour moi, Sandra Belondo, c'était super, c'était la collègue que j'appelais quand il y avait des soucis primo-arrivants, de gens ne parlant pas le français. On avait vu ensemble comment se partager les choses pour des pratiques sociales ou pas, à la limite, qu'on irait travailler ensemble, ça posait pas de problème

T147.S. Et ça ne m'en pose toujours pas

T148.Marie. Or, on a eu quand même une séparation des missions émise par notre employeur qui est un peu étonnante. Moi, là où j'ai été déçue de ta fonction entre guillemets, parce que tu n'y es pour rien, c'est que je pensais que tu serais traductrice et tu ne l'es pas. Et moi, j'ai trouvé très dommage qu'on ne travaille pas plus ensemble. Et ça, pareil, l'année prochaine aux rendez-vous parents primo-arrivants, si les instituteurs ne pensent pas toujours à toi, ce coup-ci, si ce n'est pas toujours possible à cause de tes horaires... Je t'écoutais tout à l'heure avec A., je suis d'accord, il faut absolument que je ne fasse signer les parents concernés qu'avec toi

T149.S. En tout cas, en ce qui concerne mon intervention...

T150.Marie. On est bien d'accord, oui, comme on avait fait à l'école MX

T151.S. Voilà

T152.Marie. C'est dommage que tu n'ais pas pu continuer parce qu'on a commencé à bosser comme ça et moi, c'est là où je vois des choses pertinentes

T153.S. Bien sûr

T154.Marie. Autrement, ça n'a pas d'intérêt. Et il faut que tu puisses proposer des gamins en Réussite Educative. Que tu vas repérer par A., que vous deux, vous puissiez me saisir

T155.S. Pourquoi pas. C'est sûr. On n'en est pas encore là. Mais bon...

T156.Marie. Moi, je pense que tu fais partie des gens, des intervenants qui peuvent proposer (*Remerciements*).

5. Entretiens et activités avec les EAM

5.1. Activités supports avec les enfants

Présentation des modalités générales

Modalités : Rencontre auprès d'un groupe d'EAM âgés de 6 à 9 ans scolarisés en école élémentaire et dans la classe desquels j'effectue un stage de participation observante depuis plusieurs semaines, dans une école du quartier du Sanitas à Tours. Les rencontres s'effectueront pendant l'heure de leurs cours de FLE/FLS, je me substituerai à l'enseignante à titre exceptionnel.

Objectifs : Instaurer un sentiment de proximité avec les enfants, tenter de connaître les éléments majeurs de leur quotidien en classe et si possible, hors classe. Me renseigner sur leurs sports et loisirs préférés.

Supports / documents déclencheurs

Ils sont au nombre de deux.

Activité de dessin n°1 : « Dessine toi : comment tu te vois plus tard ? »

Modalités : Demander aux enfants de s'imaginer dans leur vie future, dans l'idéal et le dessiner.

Objectifs : Amener les jeunes à se projeter « dans l'idéal » et donc, à aborder un futur synonyme de réussite. Se focaliser sur les verbalisations lors de la réalisation du dessin. Introduire une réflexion sur la façon dont les jeunes comptent s'y prendre pour « réussir », voir si une part est accordée à une dimension linguistique, sinon, l'introduire en rebondissant sur la formation, l'obtention de diplôme et par extension, les cours puis finalement, les cours de FLE/FLS et les langues.

Activité jeux de cartes n°2: « Construire sa réussite »

Modalités : Sorte de variation du jeu des 7 familles avec des cartes présentant des thématiques constituant leur quotidien à travers différentes situations (cf annexe page XX): un jeune en classe (en train de lever la main, tenant une copie avec une note, en train d'écrire...); un jeune faisant du sport, un jeune se distrayant en famille (se promenant avec un adulte, devant la télévision en famille, à table en famille...), un jeune se divertissant avec d'autres jeunes (reprendre les loisirs qu'ils ont cités). Associer ces cartes « situations » à des cartes représentant des « actions » : parler/discuter, regarder, écouter. En premier lieu, demander aux jeunes de piocher dans les cartes thématiques, de les déposer devant eux. Ensuite, y associer des cartes « action ». Le but premier est d'illustrer leur quotidien et de le verbaliser : « Qu'est-ce que tu fais tous les jours, montre moi ce que tu fais, où tu vas... ». Ensuite, en s'interrogeant sur ce qui est le plus important et pourquoi, amorcer une réflexion plus axée sur la réussite, en introduisant le mot. Demander à l'enfant de choisir deux cartes thématiques parmi celles déjà sélectionnées et les cartes « action » qui y sont associées, demander de justifier ce choix (« Tu dois garder les deux plus importantes, celles qui sont les plus utiles pour réussir. Qu'est-ce qui est le plus important pour toi ? Pour réussir, qu'est-ce que tu crois que tu dois faire d'abord ? »). Observer si l'école, la famille, la sphère extra-classe (les copains) apparaissent. Si oui, pourquoi ? Qu'est-ce qu'on y fait ? On y parle ? Qu'est-ce qu'on y dit/parle ?

Objectifs : Permettre aux jeunes de mieux se faire découvrir ce qu'ils vivent et ainsi appréhender quelque peu leurs priorités. Introduire la question « du parler », de la gestion des langues dans leurs priorités (« Et tu parles quoi ? ») lorsque les enfants choisissent la vignette action « parler ».

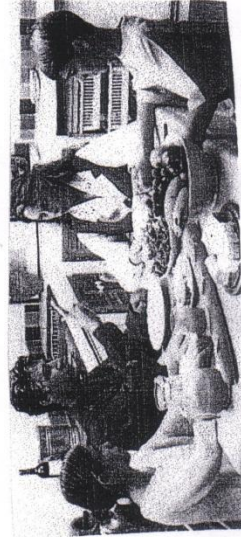
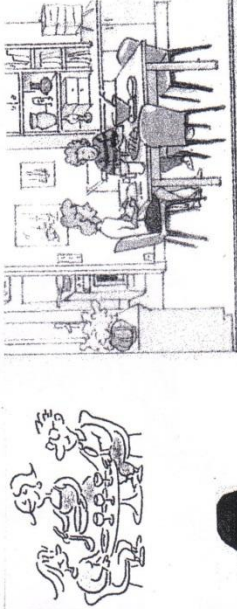
Amener les enfants à verbaliser la construction de leur propre réussite et les critères pour l'atteindre. Questionner la possible part que peuvent occuper les langues dans ce processus de construction de parcours de réussite.

5.2. Documents supports à l'activité « Construire sa réussite »

Cartes « Avec les copains »

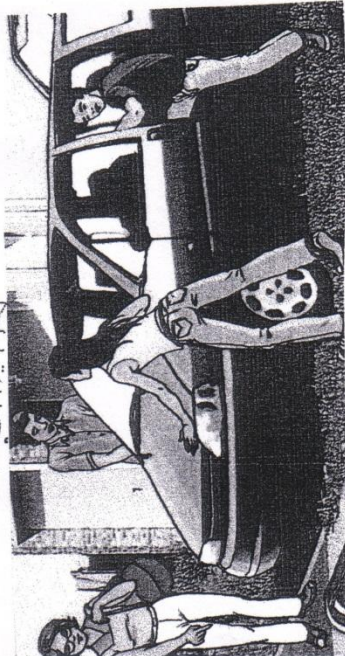


EN FAMILLE



**MANGER
EN FAMILLE**

EN FAMILLE



**PARTIR EN VACANCES
EN FAMILLE**

A L'ECOLE



Ecoutez-moi !



**TRAVAILLER
A L'ECOLE**

A L'ECOLE



**JOUER DANS LA COUR
A L'ECOLE**

Cartes « Actions »




Il parle.
Il dit ...

(parler)
(dire)



PARLER

Ecoute.
(écouter)



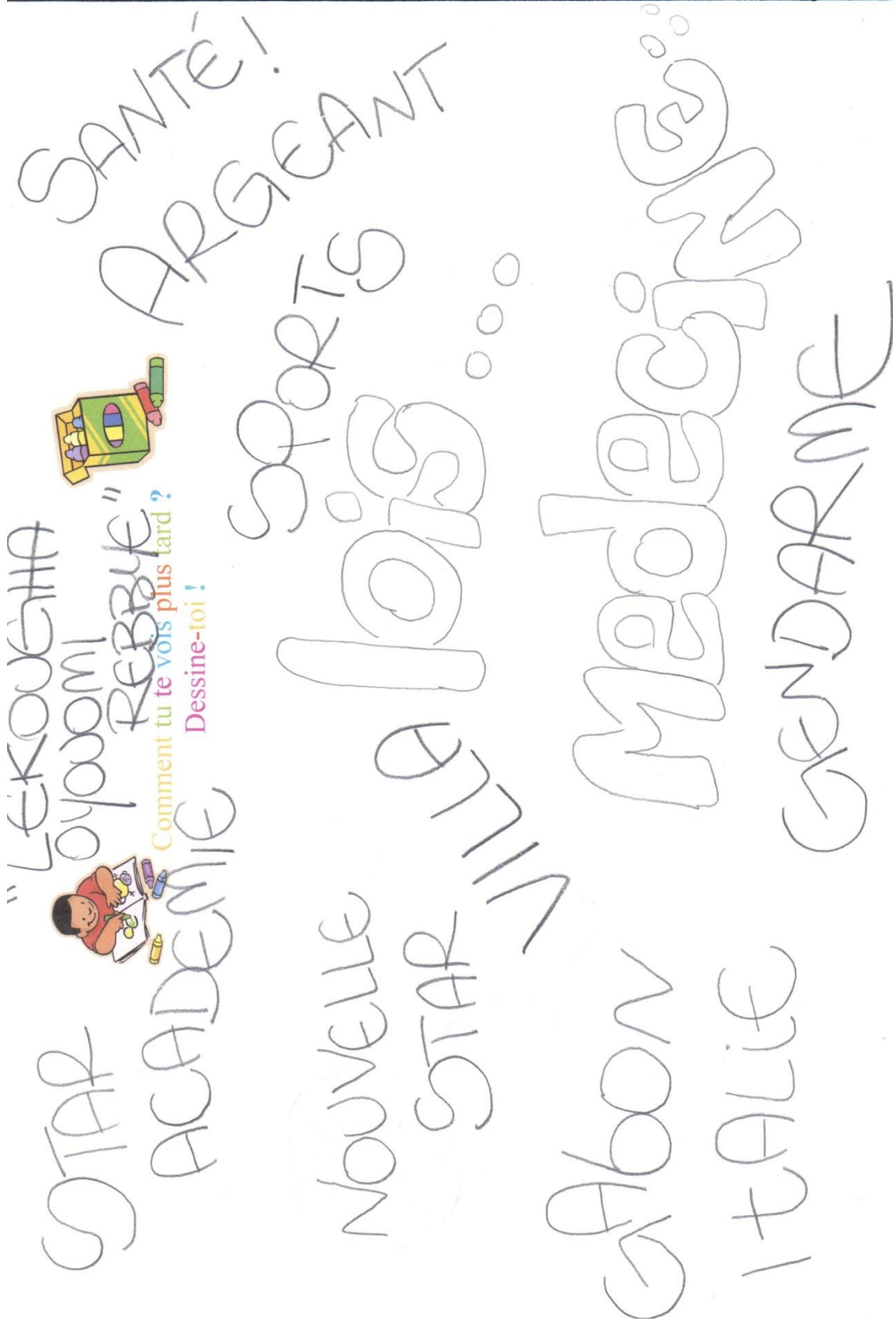
ECOUTER

Regarde.
(regarder)



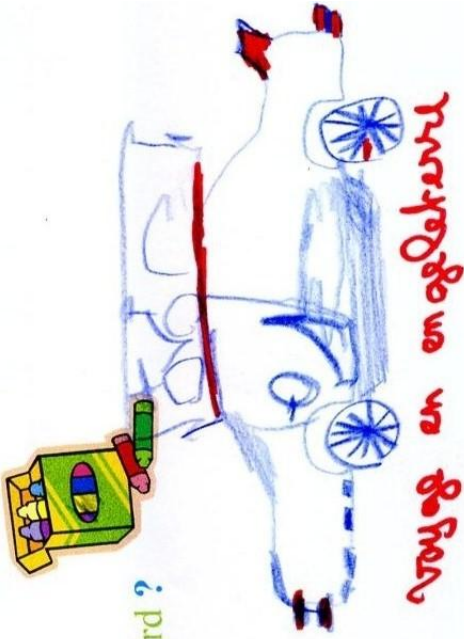
REGARDER

5.3. Quelques dessins d'EAM

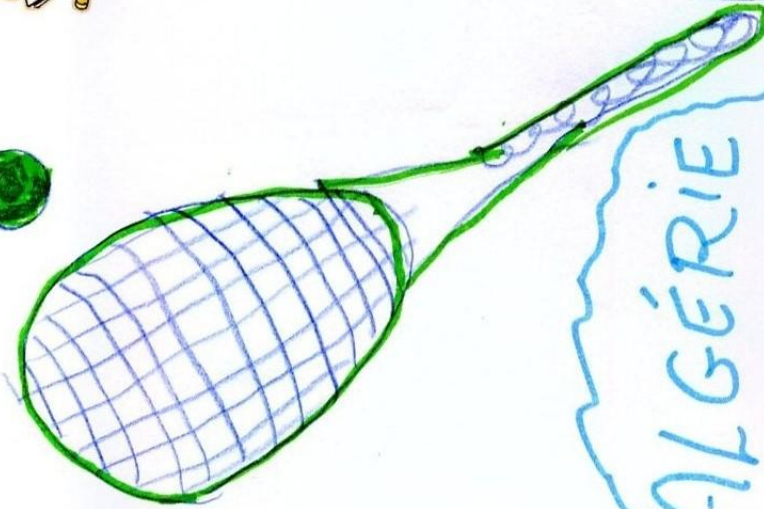




Comment tu te vois plus tard ?
Dessine-toi !



Merci



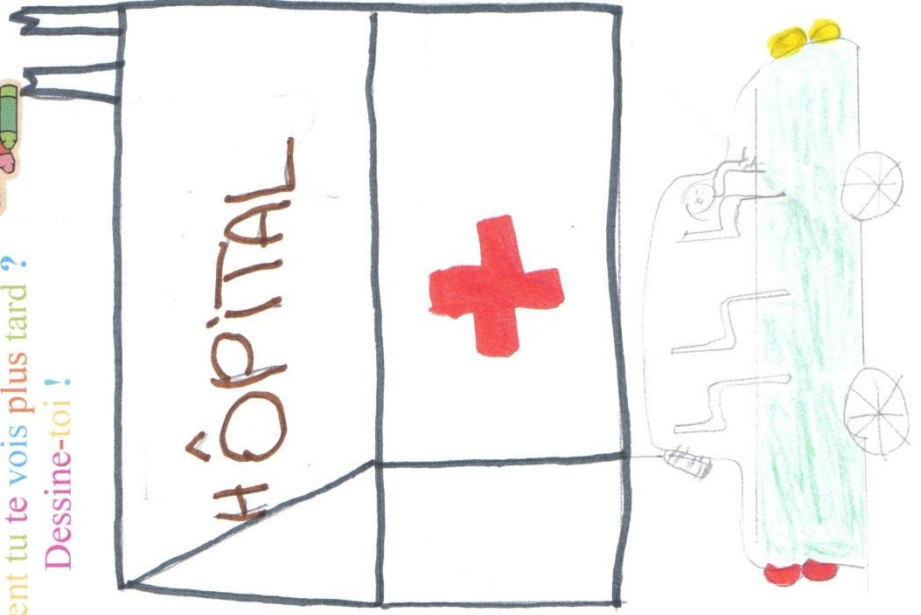
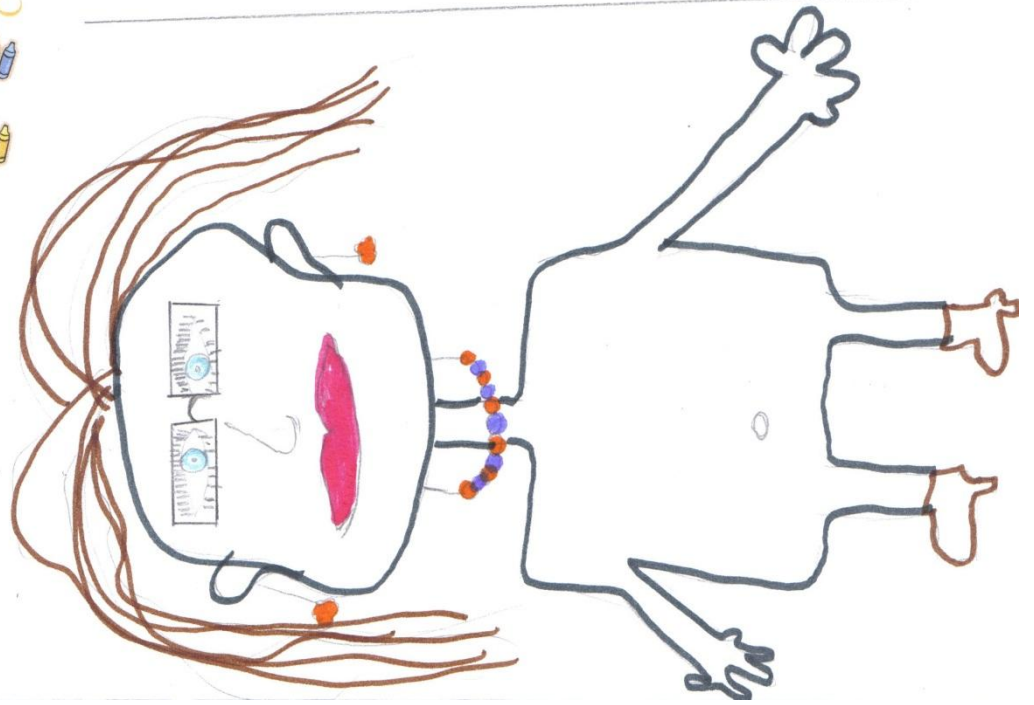
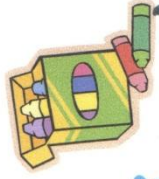
ALGÉRIE

mon pays

être sportif



Comment tu te vois plus tard ?
Dessine-toi !



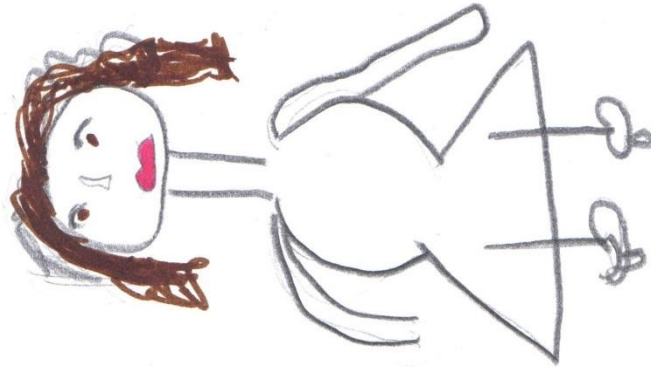
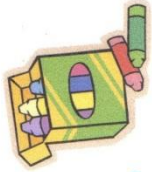
Hospital



Comment tu te vois plus tard ?

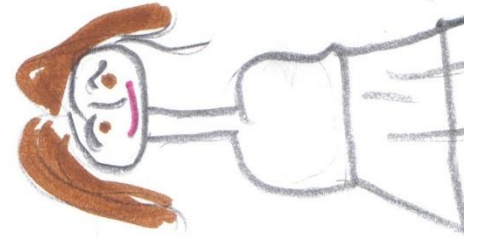
Dessine-toi !

de fashion



tout les sport

with the girl



6. Entretiens avec les enfants

6.1. Entretien n°11 du 12/06/07 avec les élèves de A.

T1.S. (*M'adressant à deux jeunes garçons*) Ah ! Maîtresse, elle dit que vous parliez rom

T2.A. Moi, le problème c'est que je voulais qu'on apprenne le français (*Aux garçons*). Mais je vous avais dit que vous pouviez le parler ensemble, le reste du temps à la récréation et ainsi de suite. D'accord ? Moi, je ne suis pas...

T3.S. Donc, maîtresse, c'est Sandra qui pose une question. Donc, en fait ils parlent heu...

T4.A. Un tout petit peu. Ils peuvent se comprendre un peu avec M.

(...)

T5.A. (...) Ils ont trouvé une langue où ils pouvaient se comprendre. Et quand il est arrivé, oui, voilà, c'est ça, c'est qu'il y avait son petit frère R., voilà. Et il n'arrêtait pas d'expliquer tout à R., de traduire tout à R., donc j'ai dû lui dire qu'on parlait, enfin, qu'ils pouvaient parler leur langue, qu'il n'y avait pas de souci, mais seulement à la récréation

T6.S. Bien sûr

T7.A. Là, on était dans le cours où il fallait apprendre à parler français et il fallait que je puisse expliquer moi, les choses à R. pour qu'il fasse l'effort de les comprendre

T8.S. Tout à fait

T9.A. (*A un de ses élèves.*) Et toi tu disais tout à R. C'est ce que je te disais, tu lui traduais tout à R. quand vous êtes arrivés. Tu ne te souviens pas ? C'était il y a longtemps maintenant

T10. Le jeune garçon. Quoi ?

T11.A. Ne t'inquiète pas. Donc voilà. Mais sur le principe, je suis vraiment heu... Même, je leur demande assez souvent de me dire comment on dit les choses dans leurs langues, ainsi de suite. Pour qu'ils comprennent bien que les deux langues sont à égalité et que la seule chose, c'est qu'il faut qu'ils parlent le français pour l'école, mais que leur langue a tout à fait sa place

T12.S. Tout à fait, on est bien d'accord

T13.A. Mais tu vois, dans les dispositifs, quand ils sont reçus au tout début alors qu'ils n'ont pas beaucoup de vocabulaire. Donc voilà, quand j'arrive à y revenir ne serait-ce qu'en

grammaire ainsi de suite, faire marquer une phrase quand on étudie la négation, quasiment systématiquement, je mets une phrase en français à l'affirmative, une phrase en français à la négative et je leur demande dans leurs propres langues comment ils font. Donc, il y a en français deux mots pour la négation, un qui va avant et un qui va après le verbe alors que dans leurs langues, il n'y a souvent qu'un mot, ce qui crée de gros soucis pour eux

T14.S. Ouais, bien sûr. Donc tu peux y avoir recours comme ça

T15.A. J'y ai parfois recours, mais ça vient un peu plus loin dans l'apprentissage. Et je sens toujours qu'effectivement, ça leur fait très plaisir d'avoir à nouveau la place de leurs langues. Mais, il y a tout un temps un peu d'incompréhension où du coup, le fait que je ne veuille pas forcément qu'ils traduisent sous couvert d'amener le linguistique tout de suite, ça fait que le statut de leurs langues... Sachant qu'en plus, ils ne peuvent pas comprendre les explications sur le fait que c'est juste ici. Moi, je n'ai rien contre leurs langues. Le fait qu'il y a un stade où peut-être ils le prennent comme ça ? Et c'est à moi de...

T16.S. Ils ont une première impression

T17.A. Voilà. Et puis en plus, à la maison, il y a souvent ce discours là aussi. Donc, du coup, c'est à moi aussi à un moment, et aux maîtres et aux maîtresses, de remettre les choses à plat dès que la compréhension le permet, voilà

T18.S. Mais la difficulté justement, ça vient peut-être du fait qu'au début ils ne comprennent pas trop. Tu viens de le dire justement, que tu n'es pas contre complètement leurs langues dans la classe, mais qu'au début ils n'ont pas suffisamment de connaissances en langue française pour comprendre. Et que quand tu leur dis « je préférerais que vous parliez le français » en début d'apprentissage, ils ont l'impression qu'on exclut leurs langues

T19.A. Et puis même, le mot récréation, tu vois. Il m'est arrivé d'aller voir un enfant en récréation parce qu'il disait à son frère, enfin tu vois... Non, en récréation, tu parles ce que tu veux avec ton frère !

T20.S. Ouais

T21. A. Enfin, il n'y a pas de souci quoi. Mais effectivement, au départ, ce n'est pas toujours simple

T22.S. J'imagine

T23.A. Mais, ce qui compte vraiment, c'est de remettre le statut de la langue dès qu'on peut, dès que c'est compréhensible, qu'on peut leur faire comprendre

T24.S. (*Rires*) Parce que là, quand même, elles n'existent pas

T25.A. Oui

T26.S. Elles n'existent pas. Elles n'existent pas du tout, ni dans le contexte de la famille, ni avec les copains, ni à l'école (*Je fais référence à l'activité réalisée avec les élèves de A.*).

T27.A. Oui, alors que du coup, sa maman ne parle pas français donc il parle forcément d'autres langues à la maison, arabe. Lui, il parle rom à la maison et lui parle russe avec sa maman. Voilà

T28.S. Ouais

T29.A. Voilà, donc elle existe, mais l'impression c'est que pour réussir à l'école, il faut dire qu'elle n'existe pas presque. Enfin, c'est bizarre parce que vraiment...

(...)

6.2. Entretien n°12 du 12/06/2007 avec les élèves de A.

T1. S. Donc, les garçons aujourd'hui, je vais faire une petite activité avec vous, si vous voulez bien jouer avec moi. Vous voulez bien jouer avec moi ?

T2.Groupe. (*Timidement*) Hum, oui

T3.S. Alors, moi, j'aimerais bien savoir ce que vous faites, tous les matins, la journée. Qu'est-ce que vous faites ? (*Se munissant d'une carte image*) Alors ça, par exemple, qu'est-ce que c'est ?

T4.Mi. Jouer dans la cour à l'école

T5.S. Alors, qu'est-ce qu'on voit là ?

T6.Mi. C'est jouer de football. Lui jouer XXX

T7.S. Ouais (*Montrant une autre fiche image*). Et là ils sont où ?

T8.Jo. Dans la cour

T9.Mi. La cour

T10.S. Ouais, dans la cour, alors, j'en donne une pour chacun. (*Je distribue des cartes aux garçons*) C'est quelle couleur, là ?

T11.Mi. Vert

T12.Jo. Vert

T13.Mi. Ça, c'est vert, ça, c'est blanc

T14.S. Vert. Le vert, c'est à l'école, donc, là ?

T15.Mi. Vert, c'est à l'école

T16.S. Voilà, j'en donne encore une à chacun. Qu'est-ce qui se passe là, tiens ! C'est Ben qui va nous expliquer. Qu'est-ce qu'on voit ?

T17.Ben. (*Pratiquement inaudible*) XX

T18.S. (*Me référant à la fiche image*) Ah, bah, c'est la même, je me suis trompée. (*Tendant une nouvelle fiche image à Ben*) Je te donne ça, qu'est-ce que tu vois là ?

T19.Ben. Une table

T20.S. Ouais et là, c'est qui d'après toi ?

T21.Mi. Et ça, le maître

T22.Jo. Le maître

T23.Mi. La maîtresse

T24.S. Ouais et là, encore ?

T25.Ben. Les tables et les XXX, le maître

T26.S. Et là ?

T27.Mi. Les « biblo »

T28.Jo. Bibliothèque !

T29.S. Ouais, alors, qu'est-ce qu'ils font d'après vous là ?

T30.Ben. Il lit un livre

T31.Jo. Il lit

T32.Mi. (*Il lit la fiche*) « Travailler » et « à l'école »

T33.S. Travailler à l'école, voilà, tout à fait. Alors, est-ce que vous faites ça, vous ? Est-ce qu'à l'école tu joues dans la cour, est-ce qu'à l'école tu travailles ?

T34.Jo. Je ne sais pas

T35.S. Tu fais les deux ?

T36.Mi. Ah, jouer, travail !

T37.S. Si vous deviez garder une carte, la plus importante

T38.Mi. Moi, c'est ça

T39.S. Tu en gardes seulement une. (*Me référant au choix de Mi.*) Le plus important c'est travailler

T40.Mi. Travailler

T41.S. Travailler ?

T42.Ben. Et moi, c'est ça

T43. Jo. Travailler

T44.S. Travailler aussi ?

T45.Ben. Et moi, c'est ça !

T46.S. C'est jouer, toi ?

T47.Mi. Moi, travailler

T48.S. Toi, le plus important c'est quoi ? C'est travailler, d'accord. Alors maintenant je vais vous donner des petites cartes. (*Elles sont au nombre de trois. Sur l'une d'elle est représenté un œil, il y est écrit « regarder ». Sur une seconde est représentée une oreille, il y est écrit « écouter ». Sur une troisième sont représentés des drapeaux de divers pays ainsi qu'un personnage qui parle, il y est écrit « parler ». Je présente les consignes aux garçons.*) Ça, c'est la carte « parler », on voit le petit monsieur qui parle. On a la carte regarder, c'est les

mêmes cartes que maîtresse, vous avez vu ? (*En effet, les images figurant sur les cartes sont tirées du matériel utilisé quotidiennement en classe par l'enseignante*)

T49.Mi. J'en ai un XXX

T50.S. C'est les mêmes cartes que maîtresse

T51.Mi. Regarder, à lire !

T52.S. Ça, c'est une carte « écouter »

T53.Mi. Ecouter à la musique

T54.S. Voilà, écouter la musique, vous connaissez ça. C'est les mêmes cartes que A., que la maîtresse. Alors, maintenant moi, je veux, j'aimerais bien savoir, qu'est-ce que tu fais quand tu travailles à l'école ? Est-ce que tu écoutes ?

T55.Mi. Ecouter !

T56.S. Oui

T57.Mi. Ecouter, parler de la maîtresse

T58.S. Alors, tu peux la mettre ici (*J'invite Mi. à associer une carte action à une fiche image.*)

T59.Mi. Maîtresse, écouter

T60.S. Alors, on la met ici, hop ! Et toi, est-ce que tu écoutes ?

T61.Ben. (*Très faiblement*) Oui

T62.S. Donc, tu la mets là. Et toi quand tu joues dans la cour à l'école Ben, est-ce tu écoutes, qu'est-ce que tu entends ?

T63.Ben. Oui

T64.S. Alors tu la mets à côté. Hop !

T65.Ben. « A cout' » là ?

T66.S. Ouais. Après, qu'est-ce que tu fais ?

T67.Mi. Moi regarder !

T68.S. Tu regardes

T69.Mi. Des livres, le livre

T70.S. Quand tu travailles à l'école, tu regardes des livres ?

T71.Mi. Oui

T72.S. C'est bien. Et toi ? Toi aussi ? Et toi, Ben ?

T73.Ben. Moi aussi

T74.S. Toi aussi ?

T75.Mi. Ah ah ! A toi tu jouer de cour ! (*Rires*)

T76.S. Quand tu joues dans la cour, tu regardes quoi ? Tes copains tout ça ? Oui, tu regardes aussi quand même. Après, c'est la carte « parler » !

T77.Mi. Non, moi y a pas parler

T78.S. Quand tu travailles à l'école tu ne parles pas ?

T79.Mi. (*Un peu gêné*) Ah pas de XXX travailler pas

T80.Jo. Non je parle pas moi Sandra

T81.S. Quand tu travailles à l'école, tu ne parles pas ?

T82.Mi. Moi, travailler après et, maîtresse. C'est ça

T83.S. Voilà, donc, qu'est-ce que tu dis à la maîtresse ?

T84.Ben. Moi aussi ! Avec XXX

(*Brouhaha, les garçons me disent tous qu'ils parlent avec leur maîtresse*).

T85.S. Ah bah voilà !

T86.Ben. Moi aussi je parle !

T87.Mi. (*Comme s'il énumérait*) C'est ça, c'est ça

T88.S. Tu poses des questions à la maîtresse ? Quand tu ne comprends pas ?

T89.Jo. (*Faiblement*) Un petit peu je comprends

T90.S. D'accord. Et qu'est-ce que tu dis quand tu parles ?

T91.Mi. Moi ?

T92.S. Ouais

T93.Ben. Heu bah !

(*Silence de quelques secondes, les garçons se taisent*).

T94.Mi. Rien ! (*Légers rires*)

T95.S. Rien ? (*D'un ton blagueur*) On ne parle pas à l'école ?

T96.Mi. Non

T97.S. D'accord. Et quand tu parles, pas beaucoup, d'accord, mais des fois tu parles un petit peu. Tu parles toi, ou Jo. ?

T98.Mi. Moi, je parle un petit peu

T99.S. Tu parles un petit peu pour poser des questions

T100.Mi. Ah hé ! On jouer dans la cour et après parler

T101.S. Et maintenant, là ?

T102.Jo. Oui, oui

T103.S. Et alors quand tu parles, tu dis quoi ? Tu parles en français ?

T104.Jo. Français

T105.S. Avec maîtresse ?

T106.Mi. Ah, heu maîtresse, français

T107.S. D'accord. Et est-ce que des fois tu parles autre chose à l'école ?

T108.Mi.Heu

T109.Jo. Non

T110.S. Non ?

T111.Mi. (*D'une voix très faible, hésitante*) Français

T112.S. D'accord. Et toi Ben ? Alors Ben, il va nous expliquer, ce n'est pas pareil, Ben il a choisi « jouer dans la cour à l'école ». Alors, qu'est-ce que tu dis quand tu joues dans la cour ? Tu parles ?

T113.Ben. Oui

T114.S. Tu n'as pas mis l'étiquette

T115.Mi. Viens, jouer du football !

T116.Ben. Oui, je parle

T117.S. Donc tu parles. Maintenant, chut ! On écoute un peu Ben. Et tu parles quoi ?

T118.Ben. Le français

T119.S. Et tu dis quoi ?

T120.Ben. Heu, bonjour

T121.S. Bonjour et quoi d'autre ? Si tu veux jouer au foot par exemple ?

T122.Mi. On jouer du football

T123.Ben. On veut jouer au foot

T124.S. Ouais, c'est bien les garçons. Donc, maintenant, c'est fini l'école. Vous pouvez prendre vos étiquettes

T125.Jo. C'est fini ?

T126.S. L'école

T127.Jo. Pourquoi, c'est fini l'école ? (*Rires*)

T128.S. Bah, parce que, ça y est ! Tu m'as tout expliqué !

T129.Mi. « Vacancés »

T130.S. Tu m'as tout expliqué

T131.Mi. Vacances

T132.S. C'est les vacances. (*Montrant une nouvelle fiche situation.*) Maintenant, qu'est-ce que c'est ça ? Une maman, un papa et deux enfants

T133.Mi. Oui

T134.S. C'est quoi ça ?

T135.Mi. Ça, voiture

T136.S. Ouais, et là, qu'est-ce qu'on voit ?

T137.Mi. Ah, ça c'est parapluie

T138.Ben. Ah ah ! Je sais, c'est « la »

T139.S. Pas vraiment un parapluie, c'est un parasol !

T140.Ben. C'est la mer !

(Brouhaha des garçons.)

T141.Mi. Ça, c'est voiture qui est à la mer

T142.S. Est-ce qu'il y a quelqu'un qui peut lire, là ?

T143.Mi. Partir en « vacancés » en « famille »

T144.S. Voilà, donc ça, le papa heu, pardon, la maman ! *(Rires)*

T145.Mi. « Vacancés » et après

T146.S. Ça, c'est une famille

T147.Mi. Oui

T148.S. Et là, on voit, ils se préparent, ils préparent la voiture et après ?

T149.Mi. Et après, il y a de plage

T150.S. Voilà. C'est bien de partir en vacances en famille ! Vous partez en vacances des fois, en famille ? Pas toi ? Des fois ? A la plage ?

T151.Ben. Moi, j'ai déjà parti à la plage !

T152.S. Alors et ça, qu'est-ce que c'est ? *(Je distribue de nouvelles fiches)*. Tiens, mon grand. Là, on voit toujours quoi ? Le papa, la maman, les enfants

T153.Mi. Ils mangent « da coinsin »

T154.S. Là, c'est quoi ? La maman et la petite fille, qu'est-ce qu'elles font ?

T155.Jo. Manger

T156.Mi. La salle à manger

T157.S. Elles préparent à manger. Et puis là, c'est la famille qui mange. Tu peux me lire là, s'il te plaît ?

T158.Jo. « Ma ma manger » en famille

T159.S. Manger en famille. Ils sont où ? C'est quoi ça ?... Dans une école ?

T160.Groupe. Non, non !

T161.Mi. C'est à la maison

T162.S. C'est à la maison

T163.Mi. (*Mi., dans un mimétisme parfait, répète la phrase que je viens de prononcer en reprenant exactement la même intonation*) C'est à la maison

T164.S. Alors ! Qu'est-ce qui est le plus important ? Vous devez choisir une seule carte, celle qui vous plaît le plus ! Manger en famille ou partir en vacances ? Laquelle tu vas choisir ? Tu dois en prendre seulement une !

T165.Jo. Manger

T166.S. Toi, tu choisis manger en famille, d'accord donc j'enlève celle-là. Laquelle tu choisis ?

T167.Jo. Manger en famille!

T168.Ben. Non, je ne sais pas

T169.S. Vas-y, choisis !

T170.Mi. Manger en famille

T171.S. Manger en famille aussi. Et toi, qu'est-ce que tu choisis ? Vas-y Ben. Manger en famille ou partir en vacances avec ta famille ?

T172.Ben. XX

T173.S. Partir en vacances ? Tu choisis partir en vacances, c'est bien, ça. Alors, maintenant on va recommencer le jeu... avec Ben. Alors, tiens, fais voir tes cartes. (*D'un ton ludique.*) Est-ce que... tu regardes ?

T174.Ben. Oui

T175.S. Quand tu pars en vacances, vas-y, mets-le alors

T176.Mi. Regarde mer, regarde mer !

T177.S. Et tu regardes quoi ? Chut, c'est Ben.

T178.Ben. Heu, des rivières !

T179.S. Ouais, tu regardes le paysage. Et est-ce que tu écoutes, qu'est-ce que tu entends ?

T180.Ben. Oui

T181. Mi. Heu, écoute là et

T182.S. (*A Mi*) Chut (*A Ben*) Tu écoutes quoi?

T183.Ben. L'eau

T184.Mi. Un oiseau !

T185.Ben. Un oiseau

T186.S. Ouais, tu écoutes les oiseaux aussi. Et, est-ce que tu parles ? Quand tu vas en vacances ?

T187.Ben. Oui

T188.S. Et tu parles quoi, tu dis quoi ?

T189.Ben. Et bah, en français

T190.S. Et tu dis quoi ?

T191.Ben. (*Un peu gêné*) C'est du foot

T192.S. Quand tu parles, tu parles avec ton papa, ta maman, ta famille ? Tu vas où en vacances ?

T193.Ben. Bah XXX

T194.S. C'est où ? (*D'un ton blagueur*) A Tours ? A Paris ?

T195.Mi. A Tours !

T196.S. Tu vas où en vacances ?

T197.Ben. (*Faiblement*) A Paris

T198.Mi. Ah ! A l'école, à l'école ! Parler à l'école !

T199.S. Chut

T200.Ben. Non à l'école

T201.S. Mais non, en vacances !

T202.Jo. Paris, Paris

T203.Mi. Parle à l'école

T204.S. Chut, laissez parler Ben, ce sera votre tour. Tu vas où en vacances ?

T205.Ben. Paris

T206.S. Tu vas en vacances à Paris ? Et tu parles quoi quand tu vas en vacances avec ton papa, ta maman, ton frère, ta sœur, vous dites quoi ?

T207.Ben. Bah, français

T208.S. Et vous dites quoi ?

T209.Ben. (*Timide, gêné*) Bah, je ne sais pas

T210.S. Tu ne sais pas ? Bon. C'est bien ! Hop, hop, hop, hop !

T211.Mi. Perdu

T212.S. On passe à monsieur Mi. !

T213.Mi. Moi XX (*Rires*)

T214.S. Alors Mi., quand tu manges à la maison

T215.Ben. C'est là Mi. ! C'est Jo.

T216.Jo. Qui, moi ?

T217.S. Ah, pardon ! Donc, quand tu manges avec...

T218.Mi. Moi « taper » petit-déjeuner

T219.S. Ton papa, ta maman

T220.Mi. Petit-déjeuner !

T221.S. (*Reprenant les cartes action*) Est-ce que tu regardes, qu'est-ce que vois ?

T222.Mi. Moi ?

T223.S. Ouais

T224.Mi. Regarde, hum...

T225.Ben. Non !

T226.S. Non, tu ne regardes pas, tu ne vois rien ? Mais c'est possible, tu peux dire non. Donc, non, tu ne regardes pas. Est-ce que tu écoutes alors ?

T227.Mi. Ah, écoute de parler de maman

T228.S. Tu écoutes ta maman parler et ta famille, d'accord. Et qu'est-ce qu'elle dit ? Tu écoutes et tu... ? (*Laissant la phrase en suspens pour que Mi. la complète.*)

T229.Mi. Ha !

T230.Ben. Et maîtresse, moi, parle pas (*Visiblement quelque peu jaloux du temps de parole échangé avec Mi.*)

T231.S. (*Toujours à Mi.*) Alors, tu dis quoi ?

T232.Mi. Moi

T233.S. Et tu écoutes quoi, tu entends quoi ?

T234.Mi. Parler à l'école

T235.S. Non mais là, la famille en cuisine

T236.Jo. Pour manger moi

T237.Ben. (*S'adressant à Jo., visiblement mécontent que j'échange avec d'autres camarades que lui*) Arrête !

T238.S. Tu parles quoi ou tu dis quoi ? Bonjour maman par exemple ?

T239.Mi. Oui (*Rire gêné de Mi.*)

T240.S. Tu ne dis rien ?

T241.Mi. Oui

T242.S. (*Doucement*) Tu ne parles pas le matin ?

T243.Jo. Il parle à...

T244.S. Bon... ok. (*M'adressant à Jo.*) Alors, c'est à toi maintenant

T245.Ben. Maîtresse, je n'ai pas encore parlé !

T246.Jo. Parle français

T247.S. Tu parles français au petit-déjeuner à la maison ?

T248.Ben. Je n'ai pas parlé !

T249.S. Et toi, quand tu manges en famille, ça peut être le soir aussi

T250.Ben. (*Faiblement.*) Oui

T251.S. Est-ce que tu écoutes, qu'est-ce que tu entends ?

T252.Jo. Qui ?

T253.S. Je ne sais pas

T254.Ben. (*S'adressant à son camarade*) Ta maman ou ton papa

T255.S. Tu écoutes qui ? Vas-y, explique-nous

T256.Jo. Papa, maman

T257.S. D'accord et qu'est-ce qu'ils disent ?... Ils parlent quoi, ils disent quoi ?

T258.Jo. Ils regardent qu'est-ce qui fait, écoute pas

T259.Mi. Regarde dans la cour !

T260.S. Ah, sur la photo, oui, il n'écoute pas beaucoup, hein !

T261.Jo. Je regarde quoi ?

T262.S. Bah, je ne sais pas, il y a plein de choses à regarder : sur la table, dehors, par la fenêtre. Ou tu peux dire non, tu n'es pas obligé Et est-ce que tu parles, qu'est-ce que vous dites en famille, à la maison?

T263.Jo. Pas parler

T264.S. Tu parles pas quand tu manges à la maison ? Bon

T265.Jo. (*Surpris*) A la maison ?

T266.S. Mais oui, la carte c'est manger en famille ! Avec ta famille, regarde. Tu manges avec ton papa, ta maman, ton frère, tes sœurs

T267.Jo. Quand manger parle pas, moi

T268.S. (*Rires*) Tu ne parles pas en mangeant, ce n'est pas poli ? D'accord. Alors, on recommence ! Il reste, il reste, il reste, il reste les cartes jaunes !

T269.Mi. XXX

T270.S. (*Se référant à de nouvelles fiches situation*) Les jaunes, c'est des copains

T271.Mi. Ah, ordinateur !

T272.S. Oui

T273.Jo. Voitures

T274.Mi. Ils s'amuse

T275.S. Ouais, c'est une console

T276.Mi. « Sole »

T277.S. Des jeux vidéo. Tu vois, regarde là, qu'est-ce qu'il fait ?

T278.Ben. Je l'ai, jeu vidéo

T279.Mi. Jouer

T280.Ben. Ah, je l'ai !

T281.S. Et c'est où ça, c'est à l'école ? C'est dans la cuisine ? C'est... ?

T282.Mi. C'est à la maison

T283.S. C'est à la maison

T284.Ben. Moi, je l'ai le jeu vidéo

T285.Jo. Moi, c'est ça ! (*Il prend la fiche*)

T286.S. Vous aimez bien !

T287.Ben. Moi, je l'ai jeu vidéo

T288.S. Alors, qu'est-ce qui est écrit ?

T289.Mi. Jouer à la maison avec les copains

T290.S. Voilà, donc, en jaune c'est avec les copains. Je vous en donne une autre avec les copains (*Je leur montre une nouvelle fiche situation*). Qu'est-ce qu'ils font les copains, là ?

T291.Jo. Et maîtresse, regarde !

T292.Ben. Eh, eh, et moi j'en ai pas eu !

T293.Mi. Avec les copains
(*Brouhaha, les garçons parlent tous en même temps et commentent les fiches*).

T294.S. Regarde !

T295.Mi. Hé, il n'y a pas foot !

T296.S. Non, il n'y a pas de foot mais tu peux imaginer tout ce que tu veux

T297.Mi. XXX Ça, c'est foot, après moi

T298.S. Ça, c'est quoi ?

T299.Mi. Tennis

T300.S. Ouais et ça ?

T301.Jo. Un vélo

T302.S. Faire du vélo. Ça ?

T303.Jo. La piscine

T304.Mi. Courir !

T305.S. Courir, aller à la piscine et là, ils font quoi, là ?...

T306.Ben. Je sais, moi

T307.S. Canoë ! Canoë-kayak

T308.Mi. Kayak !

T309.S. Ouais, à l'école vous faites du kayak. Moi, je sais que vous faites du kayak, c'est pour ça que j'ai mis l'image du kayak

(*Brouhaha*)

(...)

T310.Mi. Maîtresse, il n'y a pas football. Moi, ce n'est pas ça

T311.S. (*Rires*) Il n'y a pas de foot !

T312.Mi. Football, après, moi

T313.S. Toi, tu choisis quoi ? Qu'est-ce qui est le plus important pour toi? (*Les garçons choisissent des fiches*) Jouer à la maison. Et toi, qu'est-ce qu'est le plus important ? Jouer à la maison ou jouer avec les copains ?

T314.Ben. Là, c'est ça

T315.S. Faire du foot ou faire du sport, ou jouer à la maison ? Qu'est-ce que tu...? D'accord

T316.Jo. Ah, comme nous !

T317.S. Tout le monde a pris la même chose. Maintenant, on pose

T318.Mi. Bien

T319.S. Alors, maintenant, Jo., quand tu joues à la maison avec les copains

T320.Jo. Jouer avec mon frère

T321.S. Est-ce que tu regardes, qu'est-ce que tu vois ?

T322.Mi. Moi, regarde jouer mon frère

T323.S. Ton frère ?

T324.Jo. Oui

T325.S. Ouais, et vous faites quoi ?

T326.Mi. Ordinateur !

T327.Jo. Quand mon, quand moi je...

T328. Mi. XX

T329.Ben. Eh ! (*Visiblement agacé que Mi. réponde à la place de Jo.*)

T330.Mi. Il y a mon frère, moi, je regarde !

T331.S. D'accord, et qu'est-ce que tu écoutes... ton frère, l'ordinateur ou ... ?

T332.Jo. Oui, oui

T333.Mi. Moi, moi, écoute !

T334.S. Chut

T335.Mi. Je regarde

T336.Jo. Moi, j'écoute mon frère qui fait « vrrrrrrrr » (*Il imite le bruit d'une voiture allant vite*)

T337.S. C'est bien et donc, tu écoutes ton frère. Et, est-ce que tu parles ?

T338.Jo. Non

T339.Mi. Bien joué

T340.Jo. Bien joué ?

T341.Mi. Oui

T342.Jo. Oui

T343.S. Tu parles avec ton frère et tu parles quoi, tu dis quoi ?

T344.Mi. Tu viens jouer

T345.S. (*A Mi. et Ben*) Chut, laissez-le, laissez-le parler

T346.Jo. (*Très faiblement*) Bien joué

T347.S. Tu le félicites ? Et tu lui dis quoi ? Tu parles français, tu parles autre chose ?

T348.Jo. Français

T349.Mi. Français

T350.S. Français seulement ? Toujours ? Donc, à la maison quand tu joues avec ton frère, tu le regardes, tu le félicites

T351.Mi. C'est à moi ?

T352.S. Tu l'écoutes. (*M'adressant à Mi.*)Attends. Tu as choisi le sport ou tu as choisi à la maison ?

T353.Mi. Sport

T354.S. Sport, d'accord. Tu vas nous expliquer. Sport !

T355.Ben. Moi, moi aussi !

T356.S. Tu vas nous expliquer quand tu fais du sport

T357.Mi. Moi, regarder !

T358.S. Tu regardes quoi ?

T359.Mi. Moi, regarde la ballon

T360.S. Tu regardes le ballon

T361.Mi. Après, il y a ballon

T362.S. Est-ce que tu écoutes, qu'est-ce tu écoutes, tu entends quoi?

T363.Mi. Moi écoutez de « tshh tshh » (*Il fait de grands gestes autour de ses oreilles*)

T364.S. Tu écoutes le bruit

T365.Mi. Bruit

T366.S. Et ensuite, tu parles ? Comme avec moi ?

T367.Mi. Hum, moi, je parle

T368.Ben. Maîtresse !

T369.Jo. XXX (*Désignant les petites photos de drapeaux présentes sur la fiche action « Parler »*)

T370.S. C'est des drapeaux. Alors, tu parles avec qui ?

T371.Mi. Moi ?

T372.S. Oui.

T373.Mi....XX

T374.Ben. Elle est où A. ? (*A. est l'enseignante des garçons*).

T375.S. Elle va revenir A., elle est partie faire des photocopies. Tu parles avec tes amis ? Avec tes copains ? Quand tu fais du sport

T376.Mi. Oui

T377.S. Et tu parles quoi, tu dis quoi ?

T378.Mi. (*Très faiblement*) Hum

T379.S. (*Sur un ton amusé*) Alors, tu ne dis rien ?

T380.Mi.

T381.S. Bon, ce n'est pas grave !

(...)

T382.S. Et alors, est-ce que tu parles ? (*Ben acquiesce d'un signe de tête*). Et tu dis quoi ? Tu es à la maison avec tes copains ou ton frère ou ta sœur, tu dis quoi ?

T383.Ben. ...

T384.S. Tu parles quoi ?

T385.Ben. Mais non, je joue !

T386.S. Tu ne parles pas alors ? Tu ne parles pas du tout ? Bon !

(*Pour finir l'activité, je reprends toutes les fiches situation choisies par les garçons : à l'école, en famille, avec les copains.*)

T387.S. Alors, maintenant les garçons, vous devez n'en choisir qu'une. Qu'est-ce que c'est ? Alors, attention, qu'est-ce que c'est le plus important pour toi, ce qui te plaît le plus ?

(*Tous les garçons choisissent une fiche situation « A l'école »*).

(...)

T388.S. Voilà, maintenant je demande à Ben. Ben. le plus important pour toi, c'est l'école ? Moi, j'aimerais bien savoir pourquoi c'est plus important l'école ?

T389.Ben. Parce que c'est trop bien

T390.S. Trop bien ?

T391.Jo. Travailler

T392.S. Et pourquoi c'est important l'école ? Vas-y Jo., raconte-nous

T393.Jo. Travailler après, parler français

T394.S. C'est important parce qu'il faut travailler pour parler français ? Et pourquoi c'est important de parler français ?

T395.Jo. Parce que heu.....

T396.S. Alors ? C'est important l'école parce qu'on peut apprendre à parler français, d'accord

T397. Mi. A moi !

T398.S. Oui

T399.Mi. Moi, écouter de maître et après moi, je sais de parler du français

T400.S. Voilà et c'est important de parler français ?

T401.Jo. Oui

T402.S. Et pourquoi c'est important?

T403.Jo. Parce que quand on dit « XXX »

T404.Mi. Ah ! (*En énumérant*) Parler de « maison », madame, de maman, de maître

T405.Jo. Après parler, travailler

T406.Mi. Après travailler, oui !

T407.S. C'est important pour le travail aussi ? Ok

T408.Mi. Oui, écouter après mais, je sais parler maître, parler de maître

T409.Jo. Parler la maîtresse

T410.S. D'accord

T411.Mi. Maître, maîtresse

T412.S. Et est-ce que c'est possible de parler d'autres langues, pas seulement le français ?

T413.Mi. Moi, parler trois langues

T414.S. Et est-ce que c'est important de parler le français et les autres langues ?

T415.Jo. Moi parler

T416.Mi. Le français, Tchétchénie, russe

T417.S. Et est-ce que c'est important de parler tchétchène et russe ?

T418.Mi. ...

T419.S. Tu dis que c'est important de parler français, pourquoi alors ?

T420.Mi. Ah non !

T421.S. Ce n'est pas important ?

T422.Mi. Moi, je sais parler !

T423.S. Tu as dit « je sais parler trois langues » alors pourquoi c'est important de parler d'autres langues ? Déjà, toi, tu parles quoi comme autres langues ?

T424.Mi. Moi, je sais parler !

T425.S. (*A Ben*) Toi, tu parles, tchéchène, russe ?

T426.Ben. L'Afrique

T427.S. Africain, une langue d'Afrique ?

T428. Jo. (*A Ben*) Comment on dit, comment on dit « tu as quel âge » ?

T429.Ben. Mais, je ne peux pas !

T430.S. Alors tu as dit « oui c'est important de parler le français » et « oui, c'est important de parler une langue d'Afrique ». Pourquoi c'est important de parler une langue d'Afrique, ta langue à toi ?

T431. Ben. Je ne sais pas

T432.S. Tu ne sais pas ?

T433.Jo. Pourquoi tu le dis ?

T434.S. Et toi, pourquoi c'est important de parler tchéchène ou russe ?

T435.Ben. Il va parler français

T436. S. Oui, je sais, mais il y a d'autres langues aussi

T437.Ben. Eh, un jour, je vais apprendre de lire aussi !

T438. S. Ouais. Mais il y a d'autres langues, il n'y a pas que le français. (*M'adressant à Jo*) Toi, tu trouves que c'est important de parler d'autres langues ?

T439.Jo. Moi, parler turc

T440. S. Alors, c'est important de parler turc ?

T441. Jo. Oui

T442. S. Ouais ?

T443.Jo. XXX

T444.S. Tu parles avec ta famille ? Avec ta maman ?

T445.Mi. Moi à parler de maman !

T446.S. A la maison. Bah, c'est bien. Et vous ne parlez jamais à l'école ?

T447.Mi. Ah ! Ecole moi, parler de français !

T448. S. Et est-ce que des fois... tu ne parles pas à l'école tchéchène ou russe ?

T449.Mi. (*Faiblement.*) Oui

T450. S. Un peu ? Dans la classe ? Dans la cour ?

(Les garçons se dissipent beaucoup, s'agitent, parlent entre eux).

T451.S. Attends, juste une dernière question. Je t'ai demandé à l'école si tu parles français et des fois, si tu parles aussi tchéchène et russe ?

T452.Mi. Tchétchène !

T453.S. Où ? Dans la classe, dans la cour ?

T454.Mi. A la maison

T455.S. A la maison seulement, jamais à l'école ?

T456.Mi. Ecole, moi parler français

T457.S. D'accord.

(...)

(Leur enseignante A. est venue s'installer avec nous.)

T458.S. (A Jo.) Et toi, des fois, est-ce que tu parles turc à l'école ?

T459.Jo. Non

T460.S. Jamais ?

T461.Jo. Ah oui ! Hussein !

T462.Mi. Comment il s'appelle, le grand ?

T463.A. Ah, avec le grand Hussein, tu peux parler turc ?

T464.S. Et tu lui parles turc un petit peu ?

T465.Ben. Oui, il parle !

T466.A. Oui, vous deux vous parlez un petit peu turc. Et avec M., est-ce que vous parlez un peu petit rom ? ... Au début ? Tu parles un petit peu rom, comme papa

T467.S. Et Ben ? Ta langue d'Afrique, est-ce que tu la parles à la maison, un petit peu ? Et à l'école ?

T468.Ben. Je n'ai pas XXX

T469.S. Jamais à l'école ?

T470. Ben. Jamais à l'école, jamais à la maison !

T471.S. (...) Pourquoi, par exemple, il y a la langue le français et puis il y a les autres langues, tu m'as expliqué toi, le Turc, toi, une langue d'Afrique, toi, Tchétchène et Russe : pourquoi jamais à l'école ?

T472.A1. Parce que maître et maîtresse ne sait pas parler Tchétchène

(...)

6.3. Entretien n°13 du 22/05/2007 avec les élèves de A.

T1.S. Moi ce matin, j'ai amené quelques crayons de couleur, quelques feutres et j'aimerais bien savoir si voulez bien faire une petite activité avec moi. Je vous montre ?

(Distribution du matériel.)

T2.S. Moi, je veux que vous imaginiez, on imagine dans sa tête, plus tard, quand vous serez plus grands, qu'est-ce que vous allez faire ?

T3.Mo. Moi, c'est une maison, un arbre

T4.S. Alors, est-ce que tu peux me dessiner comment tu te vois toi plus tard ? Tu imagines plus tard, quand tu seras grand, qu'est-ce que tu feras ? Comment ça sera la vie, tout ça !

(Un nouvel enfant arrive, je ré-explique l'activité.)

T5.S. *(M'adressant à A.)* Je veux bien que maîtresse elle m'aide à expliquer

T6.A. D'accord, alors quelle est ta question ?

T7.S. Alors, je veux demander aux garçons

T8.Mo. On a deux maîtresses

T9.S. Presque. S'ils pouvaient imaginer, rêver, imaginer plus tard, quand vous serez grands, qu'est-ce que vous allez faire : une maison ? Dans votre vie. Vous allez faire quoi. Est-ce que vous allez travailler, est-ce que vous allez aller à l'école, est-ce que vous allez faire une maison, est-ce que vous allez... ?

T10.Tom. Moi, je vais aller à l'école

T11.S. Tu vas aller à l'école ?

T12.A. Oui mais, c'est quand tu seras encore plus grand

T13.S. Et, qu'est-ce que tu vas faire à l'école ?

T14.Tom. Je vais travailler

T15.S. Tu vas travailler ? Tu vas travailler quoi ?... Tu peux nous expliquer ? Qu'est-ce que tu vas travailler alors ? Tu peux nous le dessiner

T16.Tom. Les devoirs

T17.S. Les devoirs ? Les devoirs, les devoirs de quoi ? Vas-y, explique-nous

T18.Tom. Des études, des études

T19.S. Des études, tu veux faire des études plus tard ? Et comment tu vas faire ? Tu vas travailler à la maison, tu vas faire des devoirs, des exercices ?

T20.Tom. Ça va être difficile

T21.S. Pourquoi ?

T22.Tom. Parce que je vais trouver les mots

T23.S. Il faut trouver les mots ?

T24.Tom. Pour les sons

T25.S. Pour les sons. Alors, est-ce que tu peux me dessiner ça ?

T26.Tom. Mais je n'y arrive pas

T27.S. Mais si, vas-y

T28.A. Tom., tu sais, ce n'est pas un concours de dessin hein ! C'est juste pour que tu le dessines, tu peux dessiner comme tu veux

T29.S. Comme tu veux

T30.Tom. Mais je n'arrive pas à faire les tables

T31.S. Les tables ? Mais, ce n'est pas grave

T32.Mo. Moi, je ne sais pas comment

T33.S. Hum. Et toi, raconte-moi, dis-moi un petit peu. Qu'est-ce que tu veux faire alors, plus tard ?

T34.Mo. Hum ?

T35.S. Plus tard, quand tu seras plus grand, un grand, un adulte

T36.A. Quand tu auras vingt ans

T37. Mo. A l'école encore

T38.S. Tu veux aller à l'école encore? Pour quoi faire ?

T39.Tom. Eh, comme moi !

T40.S. Comme toi, ouais. Pour quoi faire ?

T41.Tom. XX, reste à l'étude

T42.S. Tu ne restes pas à l'étude ?

T43.Tom. Non, il y en a qui restent à l'étude

T44.S. Tu restes à l'étude ?

T45.Tom. Le soir

T46.S. Et tu fais quoi, à l'étude ?

T47.Tom. Bah, je fais mes devoirs

T48.S. Ouais et c'est bien ? Et pourquoi c'est bien ? C'est quoi qui est bien à l'étude ?... Tu aimes bien aller à l'étude ?

T49.Tom. Hum

T50.S. Pourquoi ?

T51.Tom. Je ne sais pas

T52.S.S. Tu ne sais pas ? (*Rires de S. et A.*) Mais, c'est très bien. Et toi, quand tu seras grand Al., tu veux faire quoi?

T53.Al.. XX

T54.A. Tu ne sais pas ? Alors, comment tu te vois ? Si tu fermes les yeux : ferme les yeux

T55.S. Ouais, imagine

T56.A. Et quand tu seras grand, imagine quand tu auras vingt ans, qu'est-ce que tu vois ? Tu te vois avec une maison, tu te vois avec un travail ?

T57.Al. Un travail

T58.A. Et quel travail ?

T59.S. Tu peux le dessiner si tu ne veux pas parler. Tu peux faire le dessin et après tu pourras nous expliquer ton dessin. Tu veux ?

T60.A. D'accord Al. ?

T61.S. Bon, alors toi, tu ne m'as pas expliqué encore, tu ne nous as pas expliqué. Plus tard ?... Ferme les yeux, attention, magie, qu'est-ce que tu vois ? Imagine-toi

T62.Mo. Je ne sais pas

T63.S. Tu ne sais pas ?

T64.A. Est-ce que tu as envie de quelque chose ? Est-ce qu'il y a quelque chose que tu voudras absolument être quand tu seras grand ? Que tu aimerais ?

T65.Mo. Travailler

T66.A. Tu voudrais travailler ?

T67.S. Et comment tu vas faire pour travailler, qu'est-ce qu'il faut faire pour travailler ?

T68.Mo. Je ne sais pas

T69.S. Tu ne sais pas ? Tu vas hop ! Travailler comme ça ?

T70.Mo. Hein ?

T71.S. Comment tu vas faire pour travailler ?

T72.Tom. Tu vas travailler dehors ou dans la classe ?

T73.Mo. Je ne sais pas

T74.S. Tu vas travailler dehors ou dans la classe, il te demande Tom. ?

T75.Tom. Dehors ou dans la classe ?

T76.Mo. Non

T77.Tom. Dans la classe ?

T78.A. Tu vas travailler dans la ville ou dans la classe ? Ou dans l'école ? De quoi tu as envie ?

T79.Mo. Je ne sais pas

T80.Tom. Dans l'école

T81.S. Dans l'école Tom., ça a l'air important dis-donc, travailler à l'école hein ! Bon, alors tu as réfléchi ? Pas vraiment ? Ça vous embête un peu tout ça ? Bon alors, je vous laisse un petit moment. Vous pouvez faire le dessin et puis après, vous me les donnez et après, vous allez faire le cours avec maîtresse, d'accord ? Allez-y, vous pouvez me faire votre petit dessin, comme vous voulez. Même s'il est petit, c'est pour moi, je veux le garder après, d'accord ?

(...)

T82.S. Donc ça, c'est Tom. à une table à l'étude. Donc, plus tard tu vas aller faire des études, pour trouver un travail, d'accord. Après, toi, tu as fait une maison ?

T83.Mo. Oui

T84.S. Donc plus tard, tu vas avoir une belle maison

T85.Mo. Oui

T86.A. Et il y aura qui dans la maison ?

T87.Mo. Des enfants !

T88.S. Des enfants !

T89.A. Tu en veux combien, des enfants ?

T90.Mo. XX

T91.S. Huit ?

T92.Mo. Non. Un.

T93.S. Un. Et tu ne restes pas tout le temps dans la maison, des fois tu sors de la maison. Qu'est-ce que tu fais quand tu sors de la maison, tu vas où, tu fais quoi, au travail ?

T94.Mo. ...

T95.S. Tu ne sais pas. Alors toi, tu as fait une maison aussi ? C'est la maison à qui ? C'est la tienne ?

T96.Al. (*Très faiblement.*) Oui

T97.Et qu'est-ce que tu fais dans ta maison ?

T98.Al.... (*Très faiblement.*) XXX

(...)

7. Entretiens et activités avec les adolescents

7.1. Activités supports avec les adolescents

Présentation des modalités générales

Modalités : Rencontre auprès des 2 groupes d'adolescents dans la classe desquels j'effectue un stage de participation observante depuis plusieurs semaines au collège P. dans le quartier du Sanitas à Tours. Les jeunes sont âgés de 11 à 14 ans, les rencontres s'effectueront pendant l'heure de leurs cours de FLE/FLS, je me substituerai à l'enseignant à titre exceptionnel.

Avant la présentation des activités en elle-même, présenter de façon exceptionnelle, et conjointement avec l'enseignant, des activités sur le thème de la vie professionnelle, de la projection dans la vie adulte dans une optique de cohérence et de parfaite collaboration avec le contenu des cours qui traite de l'élaboration de CV notamment.

Objectifs : Instaurer un sentiment de proximité avec les jeunes, tenter de connaître les éléments majeurs de leur quotidien en classe et si possible, hors classe. Me renseigner sur leurs célébrités préférées.

Supports / documents déclencheurs

Ils sont au nombre de deux.

Activité de dessin n°1 : « Dessine toi : comment tu te vois plus tard ? »

Modalités : Demander aux jeunes de s'imaginer dans leur vie future, dans l'idéal et le dessiner.

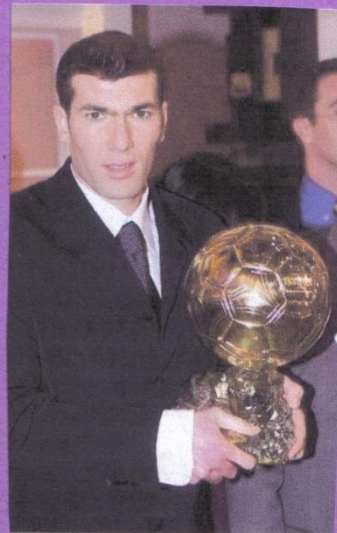
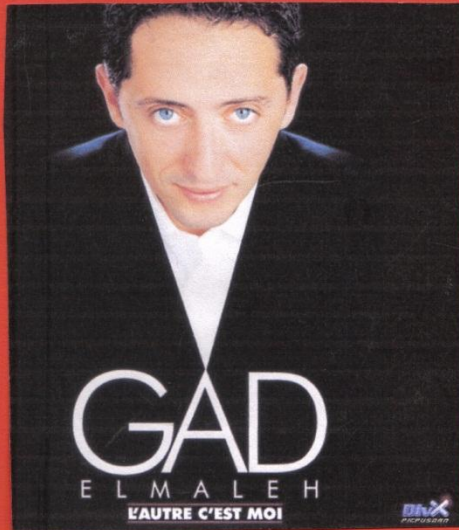
Objectifs : Mêmes objectifs qu'avec les enfants (Cf. présentation de la fiche précédente).

Activité n°2 : « Figures de la réussite »

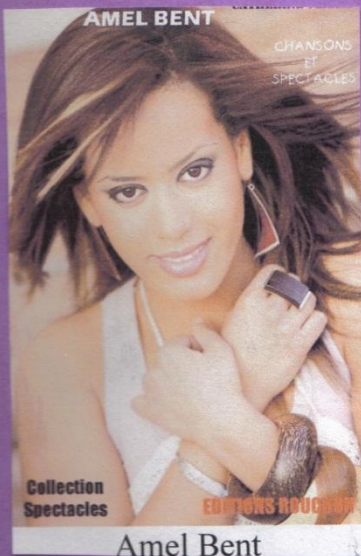
Modalités : Déposer sur une table des cartes de couleurs représentant des photos de « stars », de figures emblématiques de l'immigration dite « réussie » : Zinédine Zidane, Djamel Debouze, Gad Elmaleh, Nadya (chanteuse de r'n'b à la mode chez les adolescents). Leurs demander quelles personnalités ils préfèrent, à laquelle ils s'identifient le plus et expliquer pourquoi. Les amener à se focaliser sur les parcours de réussite des « stars ».

Objectifs : A la suite, de l'activité « Dessine-toi : comment tu te vois plus tard », après avoir amenés les jeunes à réfléchir à la façon dont ils comptent s'y prendre pour « réussir », les inciter à réfléchir aux parcours de réussite possibles pour des personnes dites « issues de l'immigration » et par conséquent, potentiellement plurilingues. Pointer cette diversité linguistique et culturelle si elle n'apparaît pas spontanément. Les amener à envisager des critères menant à la réussite et observer si une part est accordée à des dimensions linguistiques et culturelles.

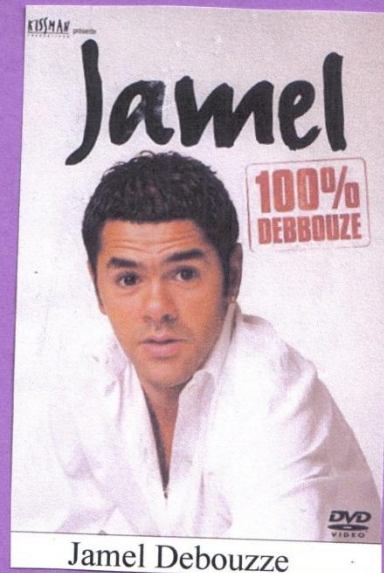
7.2. Documents supports à l'activité « Figures de la réussite »



Zinedine Zidane



Amel Bent



Jamel Debbouze

8. Entretiens avec les adolescents

8.1. Entretien n°14 du 25/05/07 avec les élèves de Monsieur B.

T1.S. Hop, donc, je mets sur la table, là, des crayons, je ne sais pas si vous en avez ou pas (*Je distribue des feuilles et des crayons aux jeunes.*)

T2.Amad. Je ne sais pas comment on dessine des personnes

T3.S. Et alors moi, ce qui m'intéresse c'est, par exemple, si vous, là, vous fermez les yeux (*Je ferme les yeux*). Vous imaginez

T4.Ali. Bah oui, je l'imagine !

T5.S. Voilà. Comment vous vous voyez plus tard ? Plus tard, quand vous êtes adultes, plus grands

T6.Amad. (*Doucement.*) Vieux

T7.S. (*Rires*) Vieux ? Pourquoi pas. (*Rires francs des jeunes très amusés.*) Imaginez, imaginez vraiment... Vous vous imaginez juste quelques secondes. Comment elle va être votre vie, qu'est-ce qu'il se passe dans votre vie, qu'est-ce que vous faites, vous êtes où ? Alors ? (*M'adressant à Fatia.*) T'as une petite idée ?

T8.Fatia. Ah oui ! Ouais, c'est bon, moi je suis une grande fille, je suis un docteur hein ! XX

T9.S. Docteur ! Bah, vas-y, vas-y, décris-nous ça

T10.Fatia. Je ne sais pas comment dire

T11.Myr. Ouais, moi aussi, docteur !

T12.S. Bah, ou alors tu écris si tu préfères

T13.Amad. Ça ne se dessine pas avec des feutres !

T14.S. (*J'ai sûrement mal compris.*) Il y a des feutres, là

T15.Ali. Et des crayons de couleur ?

T16.S. Prend un crayon de couleur si tu veux. (*Les jeunes s'organisent et se parlent entre eux.*) (*M'adressant à Ali.*) Tu veux un crayon ? Tiens, je te prête ça, tu veux ça ?

T17.Ali. Je n'aime pas

T18.S. Bah !

T19.Ali. Au moins, si je fais une faute, je peux le gommer

T20.S. Mais ce n'est pas grave si tu fais une faute, ce n'est pas grave

T21.Fatia. On peut dessiner madame, mais mal !

T22.S. Ce qui m'intéresse c'est quand tu imagines, Ali., tu imagines

T23.Ali. Quoi ?

T24.S. Plus tard, quand tu es adulte, qu'est-ce que tu vois ? Qu'est-ce que tu vas faire ? Alors, vas-y, dis-moi, tu as une idée ?... Pas du tout ? (*Les jeunes continuent à dessiner et bavarder.*) Et toi alors ? (*M'adressant à Rudy.*) Qu'est-ce que tu imagines plus tard ?

T25.Rudy. Chanteuse (*Rires d'Amad. qui se moque gentiment de sa camarade.*)

T26.S. S'il vous plaît, je pose une question à votre camarade, j'écoute sa réponse. Alors chanteuse ou... ?

T27.Rudy. (*Très bas.*) Gendarme

T28.S. Chanteuse ou gendarme

T29.Ali. Tu ne peux pas

T30.Rudy. Pourquoi, je ne peux pas ? (*Brouhaha du groupe.*) Ce n'est pas toi qui vas dire que je peux ! C'est ma vie hein ! (*J'étouffe un rire.*)

T31.S. Et toi, Amad. ?

T32.Amad. Moi, footballeur

T33.Rudy. Sinon présidente

T34.Amad. Présidente ?

T35.S. Footballeur, tu voudrais être ?

T36.Amad. (*S'adressant à Rudy*) Tu as de la chance !

T37.S. Et comment tu peux faire pour être, par exemple, gendarme ou président ou chanteuse ? Comment tu peux faire ? Pour être gendarme ?

T38.Rudy. Bah, des études! Des études et de faire passer des concours et tout

T39.S. D'accord

T40.Rudy. (*Agacée, s'adressant à Amad.*) Pourquoi tu rigoles ? Tu veux que je t'en mette une ou quoi ?

T41.S. (*Sur le ton de la blague*) Chut mais Ali., il va nous raconter. Qu'est-ce que tu... ?

T42.Ali. Je ne sais pas dessiner moi !

T43.S. Vas-y, ferme les yeux Ali... Ferme les yeux vas-y ! Imagine ! (*Je ferme les yeux aussi.*) Dans quelques années, plus tard, dans le futur, qu'est-ce que tu vois ? C'est ta vie, raconte-nous. C'est beau (*Rires.*) ? Qu'est-ce que tu vois ?

T44.Ali. (*Les yeux fermés, très concentré*) Footballeur

T45.Fatia. (*S'adressant à Ali., se moquant de sa concentration.*) Mais qu'est-ce qui t'arrive toi ?

T46.S. Tu vois que tu es footballeur d'accord. C'est tout ?

T47.Ali. Oui

T48.S. Tu n'as pas une maison, des enfants ?

T49.Ali. (*Très faiblement*) Si

T50.S. Bah, raconte !

T51.Amad. XXX

T52.S. (*A Ali*) Et comment tu fais pour être footballeur, alors ?

T53.Ali. Je poursuis mes études !

T54.S. Tu poursuis tes études ? Et tu vas faire quoi comme études ? Qu'est-ce que tu vas étudier ? Tu vas travailler quoi ? (*Myr. et Fatia font beaucoup de bruit.*) Chut

T55.Ali. D'abord, mon bac

T56.S. Ton bac ? Ouais. (*S'adressant à Amad.*) Amad., alors ?

T57.Amad. C'est... moi, je ne sais pas

T58.S. Tu vas être footballeur

T59.Amad. Ouais

T60.Fatia. Ah oui, c'est bien pour XX

T61.S. (*Sur le ton de la blague.*) Et toi, tu veux être footballeuse aussi ?

T62.Fatia. Ah non, non, non, non, pas du tout

T63.S. Alors explique-nous

T64.Fatia. Je veux être un docteur

T65.S. Tu veux être docteur. (*M'adressant à Myr. et Fatia.*) Toutes les deux, deux docteurs ?

T66.Fatia. Bah oui, moi je fais le week-end et pour les petits

T67.S. La pédiatrie

T68.Fatia. Pédiatrie

T69.S. Et comment tu vas faire ?

T70.Fatia. Parce que j'aime les petits

T71.S. Et comment tu vas faire ?

T72.Fatia. Bah, comment je vais faire, je vais faire l'étude, je rentre dans un... Quand je serai grande, je dois passer le bac

T73.S. Ouais

T74.Fatia. Après, je rentre à l'université

T75.S. Ouais

T76.Fatia. Tu vois le docteur bah, après je fais des études !

T77.S. Ouais

T78.Fatia. Pour heu... Bah, je vais, c'est bon hein ! Je vais, je dois apprendre ! Sciences, sciences

T79.S. Apprendre des sciences

T80.Fatia. Maths et sciences, maths et sciences et physique-chimie, c'est ça pour le docteur

T81.S. Pour être docteur, c'est vrai que c'est important, oui, c'est vrai

T82.Ali. Et pourquoi on n'a pas le droit dessiner... on peut dessiner une voiture quand je serai grand

T83.S. Vas-y, rapproche-toi un peu, viens près de moi, là, tu es loin, là

T84.Ali. Madame, on peut dessiner une voiture aussi à côté ?

T85.S. Tu dessines tout ce que tu imagines, ta vie ! C'est ta vie à toi... tu me la dessines

(Je passe de jeune en jeune et expose à nouveau les consignes en les invitant à fermer les yeux et à imaginer leur futur puis à le dessiner et à expliquer ce qu'ils dessinent. Je sollicite Imène jusqu'ici très en retrait et n'ayant encore pas pris part à l'activité.).

T86.S. (...) *(M'adressant à Imène.)* Alors, qu'est-ce que tu vois ? Une maison, des enfants ? Tu y penses et tu vois quoi ? Imagine, imagine... Moi ? Moi je peux le faire aussi, je ferme les yeux, j'imagine, je vois des enfants, je vois une maison, une maison en ville... je vois que je travaille à l'université... Des voyages

T87.Ali. Où ?

T88.S. Des voyages, beaucoup de voyages. Et toi ? Rien ? Et bah dis donc ! Tu vas rester comme ça, ici, au collège ? Alors ? Qu'est-ce que tu imagines ?..... *(Silence d'Imène.)* Mais tu as le temps. Peut-être que tu peux regarder et trouver des idées de ce que tu vas faire plus tard *(M'adressant à tous les jeunes.)*. Et ça dessine bien hein ! Je croyais que vous ne vouliez pas dessiner mais vous dessinez très bien hein !

T89.Fatia. Ah non, pas moi, regarde

T90.S. Mais c'est bien, on comprend, c'est très bien. Donc, Ali., s'il te plaît. Quand vous vous imaginez plus tard, vous imaginez le métier d'abord, ça a l'air important

T91.Fatia. Le métier ?

T92.Amad. Un footballeur

T93.S. *(Brouhaha des jeunes.)* Mais quand je vous pose la question « imaginez plus tard, qu'est-ce que vous voulez faire ? », tout ça, vous pensez au métier

T94.Fatia. Bah oui !

T95.S. Tu peux penser par exemple, à avoir des enfants, avoir une maison, partir en voyage, ça dépend

T96.Fatia. Oui, oui, mais...

(Brouhaha des jeunes.)

T97.Ali. Moi, j'ai envie d'avoir beaucoup d'argent

T98.Amad. Moi, je voyage dans tous les pays, ils vont me voir dans la télé ! *(Rires moqueurs des jeunes)* Bah, si je suis docteur, tu peux y aller à la télé hein !

T99.S. Travailler à la télé ?

T100.My. Bah non, elle est docteur !

T101.Fatia. Je suis journaliste

T102.My. Si par exemple, si je suis par exemple, docteur

T103.Fatia. C'est dur, je suis journaliste moi

T104.S. Ouais

T105.Fatia. Ça y est, c'est décidé

T106.S. C'est bien, c'est bien

T107.Fatia. Avocat sinon

T108. Ali. Hé, une journaliste elle souffre ! Elle doit aller chercher les informations même en guerre

T109.My. Bah oui !

T110.Rudy. *(Mimant la peur.)* Ah ah ah !

T111.S. *(J'étouffe un léger rire.)* C'est vrai, c'est vrai, tu as raison, il a raison

T112.My. Bah oui ! Moi aussi, je suis journaliste !

T113.S. Ça dépend, si tu es journaliste, heu...non, c'est toi qui veux être journaliste ! Ça dépend si tu veux être journaliste juste à Tours ou si c'est journaliste pour la télévision

T114.My. Dans tous les pays !

T115.S. Ah ouais

T116.My. Bah oui

T117.S. Dans tous les pays ?

T118.Ali. Madame *(Brouhaha)* XXX

T119.S. Oui, oui, j'enregistre

T120.Rudy. Ça nous enregistre heu...?

T121.S. Oui, je suis en train d'enregistrer la conversation

T122.Ali. Ah ouais ?

T123.S. Parce que si je prends des notes, je ne peux pas parler. A chaque fois, quand je prends des notes, je prends un mot, deux mots et il m'en manque beaucoup

T124.Amad. Ah oui ! C'est pour ça qu'on enregistre

T125.S. Tout à fait, c'est pour ça, c'est pour moi

T126.Amad. (*Commentant le dessin d'Imène.*) Qu'est-ce que tu fais ?

T127.S. On dirait un peu une piscine

(...) (*Les jeunes dessinent, me demandent des fournitures, commentent mutuellement leurs dessins.*)

T128.Amad. Je ne sais pas. (S'inspirant du dessin d'Ali.) Moi aussi, partir en voyage en Angleterre

T129.S. (*Regardant le dessin d'Imène.*) Une nageuse professionnelle, ouais
(...)

T130.S. Donc Amad., si je te pose la question : « qu'est-ce qui est important pour toi plus tard ? », à quoi tu penses ?

T131. Amad. Au foot

T132.S. Tu penses au foot

T133.Amad. Avoir des enfants

T134.S. Ouais c'est bien. Et toi Rudy ? Quand je te pose la question : « qu'est-ce qui est important dans la vie » ?

T135.Rudy. La famille d'abord

T136.S. Ouais

T137.Rudy. Sinon la santé

T138.S. Oui. C'est bien. Et toi Ali. ? Si je te pose la question « qu'est-ce qui est important pour toi plus tard ? »... Dans la vie, qu'est-ce qui est important ?

T139. Ali. Je travaille

T140.S. Le travail

T141.Ali. Etre tranquille

T142.S. (*Amusée*) Etre tranquille. Ça veut dire quoi ça, être tranquille ?

T143.Ali. Bah, pas de souci, j'ai rien, normal quoi

T144.S. Cool. C'est bien. Je vais poser la même question à ta sœur (*M'adressant à Fatia.*)

T145.My. Ce n'est pas sa sœur hein, madame ! C'est des cousins

T146.S. Ah bon ?

T147.Myr. Bah oui

T148.S. Vous êtes cousins ?

(...)

T149. S. Les filles, si je vous pose la même question, alors, on parle, tout ça, de plus tard, le travail, les loisirs mais, qu'est-ce qui est vraiment important pour vous ?

T150.Fatia. Moi, le plus important, le travail. Non, la maison

T151.Myr. Ah non, moi c'est heu...

T152.S. Quand vous êtes grandes, le plus important dans la vie, c'est quoi ?

T153.Fatia. C'est l'école, c'est les enfants !

T154.Myr. (*En pleine réflexion*) Ce n'est pas l'école, c'est, hum heu, le travail heu... comment on dit ?

T155.S. Vas-y, vas-y, on discute, explique-nous, c'est toi qui dit

T156.Fatia. Bah moi, je dois travailler pour...

T157.Myr. (*Toujours en pleine réflexion, sur le ton de la conclusion.*) Bah, c'est dans ma vie, c'est le travail et c'est l'école

T158.Fatia. Et bah si tu travailles, il n'y a pas l'école alors

T159.Myr. Bah le travail, moi, dans ma vie, c'est le travail

T160.S. Hum

T161.Amad. Pour moi, lire et apprendre

T162.S. Non mais, c'est très bien

T163.Myr. Je n'ai rien à foutre à la maison, moi !

T164.S. (*D'une voix douce, me rapprochant d'Imène, pratiquement muette depuis le début de l'activité.*) Qu'est-ce qui est important dans ta vie ?

T165.Imène. (*D'une voix à peine audible.*) Je ne sais pas

T166.S. Tu ne sais pas ? (...) (*Brouhaha de la classe.*) Bon, c'est bien hein ! Merci beaucoup, vous m'avez dit beaucoup de choses

T167.Fatia. On peut dessiner une famille ?

T168.S. Oui ! Tu dessines ce que tu veux. Après, je les garde les dessins, ça fera des beaux souvenirs

T169.Ali. Ah non !

(...)

8.2. Entretien n°15 du 15/06/07 avec les élèves de Monsieur B.

T1.S. Les filles, je me mets avec vous, hop ! Alors, la dernière fois, je vous avais demandé de faire un dessin, vous vous souvenez ? Sur « fermez les yeux », « comment vous vous imaginez plus tard », « le plus important dans votre vie » etc. Et puis vous avez travaillé aussi sur faire un CV, trouver du travail, tout ça. Bon, maintenant moi je voulais vous montrer des personnes. Je suis sûre que vous les connaissez. Vous les connaissez ?

T2.Myr. Bah oui

T3.S. On peut dire que c'est un peu des stars quand même

T4.Fatia. Bah oui

T5.Rudy. Madame, je ne vois pas

T6. S. Tu ne vois pas ? Attends, on va les mettre là

T7. Amad. Jamel Debouzze

T8.S. Bon alors, Jamel Debouzze, son métier, c'est quoi ?

T9.Groupe. C'est un acteur, un comédien

T10.S. Voilà, comique, acteur. Gad Elmaleh ?

T11.Amad. C'est un acteur

T12.S. Ouais, pareil, comique. Et Nadya ?

T13.Fatia. Chanteuse

T14.S. Elle est du coin elle !

T15.Fatia. Bah ouais

T16.Ali. Elle habite à Tours

T17.S. Ouais

T18.Amad. Tours-Nord, Joué-lès-Tours

T19.Fatia. C'est une star

T20.S. Voilà. Bon. Donc, en fait, il y a quand même un point commun entre toutes ces personnes. Ce n'est pas simplement...

T21.Groupe. Ils sont connues

T22.S. Voilà. Ils sont connus. Est-ce qu'on peut dire pour vous que c'est des personnes qui ont réussi dans la vie?

T23.Groupe. Oui

T24.S. Ouais et pourquoi ?

T25.Amad. Parce qu'ils ont fait des études

T26.Ali. Ouais bah, c'est les études

T27.S. Parce qu'ils ont fait des études ?

T28.Fatia. Bah oui

T29.S. Vous pensez que... ?

T30.Amad. En plus, hé, leur rêve s'est réalisé !

T31.Fatia. Bah oui ! Bah oui, madame, il faut des études pour apprendre comment. Comment chanter, comment ils dansent, bah, ils doivent apprendre hein !

T32.S. Donc, réussir en fait ça veut dire heu.... Comment on fait pour réussir ?

T33.Fatia. La chance !

T34.Amad. Le travail ! Il n'y a pas de la chance. C'est juste les leçons. Il n'y a pas de chance, tu révises tes leçons, c'est tout

T35.Fatia. Bah non, il y a la chance aussi

T36.S. Tu crois que ça passe aussi par les leçons ?

T37.Amad. Bah oui et la chance en plus

T38.Fatia. Oui, si tu révises tu as ton bac, c'est tout

T39.S. Donc, comment on fait par réussir, d'abord le plus important, c'est heu... ?

T40.Fatia. L'école

T41.Rudy. Les études, les études

T42.S. Bon par exemple, est-ce que vous connaissez Gad Elmaleh, de quel pays il vient ?

T43.Amad. Non

T44.Fatia. C'est un américain ?

T45.S. Non. Bon. Et Jamel ?

T46.Amad. Algérien

T47.S. Ouais. Nadya ?

T48.Groupe. Algérienne

T49.Ali. Arabe

T50.Amad. Algérien, algérien, c'est une algérienne

T51.Ali. Oui, ça fait partie des Arabes. (*Montrant la photo de Yannick Noah*) Lui, c'est un Franco-Camerounais

T52.S. Je l'aime bien !

T53.S. (*Les jeunes me demandent si je leur donne les photos.*) Mais je ne peux pas parce que je vais les montrer aussi lundi au reste de la classe donc ... Et vous, par exemple, maintenant on a bien discuté, vous m'avez expliqué le plus important plus tard : être médecin ou alors toi, tu parlais de faire du foot je crois (...). Par exemple pour vous, on va commencer (*Je mime le geste de tendre un micro vers Amad.*). Interview ! Pour vous Amad., qu'est-ce que ce serait la réussite ? Réussir, pour vous, expliquez-nous comment vous faites Amad., pour réussir

T54.Amad. Bah je révise ! Je révise les leçons

T55.S. (*Sur le ton de l'humour*) Alors pour Amad., la réussite, c'est l'école hein ! Il n'y a que ça ! Réviser, leçons !

T56.Amad. Ouais

T57.S. (*Prenant mon micro virtuel, adoptant le ton journalistique.*) Monsieur, pour vous la réussite, est-ce que vous voulez bien nous en dire un petit peu plus pour l'émission Radio-collège-XX ?

T58.Ali. La réussite ?

T59.S. Oui, qu'est-ce que c'est la réussite pour vous ?

T60.Ali. Sur « XXX », je ne saurais pas mais...

T61.Groupe. C'est la chance, c'est les études

T62.S. (*Adoptant un ton journalistique*) Oui, c'est intéressant, nous vous écoutons

T63.Rudy. Les études, la famille qui soutient

T64.Amad. Le soutien scolaire, le FLE

T65.Myr. Il y a beaucoup de choses

T66.S. Hum, le FLE c'est important pour la réussite ?

T67.Ali. Oui

T68.S. D'après vous trois

T69.Ali. Oui, ça t'aide à bien parler le français

T70.S. Et le soutien scolaire aussi ?

T71.Groupe. Ouais

T72.S. Merci. (*Me tournant vers Fatia., prenant un ton de voix exagéré.*) Mademoiselle Fatia !

T73.Fatia. Bonjour !

T74.S. Bonjour. La réussite pour vous, votre réussite... ?

T75.Fatia. C'est la chance, la famille, les études

T76.S. Les études aussi, d'accord. Et qu'est-ce que vous pensez, par exemple, toutes ces personnes-là (*Les personnes sur les cartes.*), en fait, je les ai choisies parce que je pense que vous les connaissez, mais c'est aussi parce que c'est des personnes qui ne sont pas nées en France

T77.Fatia. Nadya elle est née en France madame

T78.Rudy. Sarkozy, son père, il n'est pas né en France

T79.S. Non, il n'est pas né en France enfin... mais ce n'est pas...

T80.Fatia. Ah si si ! Elle n'est pas née en France

T81.S. Non, je crois qu'elle est née en Algérie... ?

T82.Fatia. Ouais

T83.S. Donc, comme vous par exemple, vous n'êtes pas nés en France mais vous venez en France et tout, au cours de FLE, au collège XX tout ça. Est-ce que vous pensez que ça fait une différence pour réussir ?

T84.Rudy. Non, parce qu'on est tous des humains

T85.Groupe. Non

T86.Rudy. Même Sarkozy le président lui, il n'est pas français

T87. Fatia. Il l'est pas

T88. Rudy. Il peut avoir la nationalité française mais il a des origines étrangères mais malgré ça, il a réussi à devenir président de la République hein !

T89.S. Exactement

T90. Rudy. Ça veut dire que nous aussi un jour on peut être président de la République

T91. Fatia. On est tous des humains

T92.S. Tout le monde peut réussir pareil

T93.Amad. (*En riant.*) Comme toi, tu vois !

T94.S. Donc, en fait, vous pensez que tout le monde peut réussir pareil ?

T95.Amad. Ouais

T96.S. Ouais ? D'accord. C'est super intéressant

T97.Rudy. Parce que maintenant l'Etat aide même les familles plus pauvres à faire réussir leurs enfants

T98.S. Hum

T99.Rudy. Donc tout le monde peut réussir

T100.S. Tu crois que même les familles les plus pauvres peuvent faire réussir leurs enfants. Comment ?

T101.Rudy. Maintenant le monde a évolué

T102.S. Comment elles font pour faire réussir leurs enfants ?

T103. Rudy. Même les enfants de pauvres qui vont mieux à l'école ils peuvent préparer XXX

T104. S. Ouais

T105.Rudy. Et ce n'était pas possible avant

T106.S. Ouais. Et comment, pourquoi tu penses que ça a changé ? C'est quoi qui a fait qu'avant ce n'était pas possible tu dis, maintenant c'est possible. D'après toi, pourquoi ça a changé ?

T107.Rudy. Parce que l'Etat a mis beaucoup d'aide

T108.S. Hum

T109.Rudy. L'Etat aide plus les familles donc, ça fait en sorte que le monde heu... ça fait en sorte que l'état réussit donc heu...

T110.S. Ah bah, c'est bien, c'est plutôt une bonne nouvelle !

T111.Rudy. Bah oui

(...)

T112.S. La dernière fois, vous avez fait les CV (*Avec leur enseignant en CRI.*). Et je crois que c'est toi ? Ah non, si ça se trouve c'était Myr., je ne sais plus, qui avait mis « voilà, j'ai été à l'école, j'ai fait ça, j'ai fait ça, je sais faire ça « nanananana » et je parle couramment français et arabe

T113.Fatia. Moi, c'était moi !

T114.S. Voilà, pourquoi tu as mis ça sur ton CV ?

T115.Fatia. Parce que je connais l'arabe et je connais le français

T116.S. Ouais mais pourquoi tu l'as mis ? Tu n'es pas obligée de le mettre, par exemple, tu sais faire de la corde à sauter, tu n'as pas mis « je sais faire de la corde à sauter », tu vois ?

T117.Fatia. Parce que c'est obligé qu'on doit faire les langues sinon, c'est pas faire des études hein !

T118.Rudy. Parce que maintenant les langues elles sont beaucoup importantes dans la société donc pour trouver un boulot, les patrons demandent le potentiel, notre potentiel

T119.S. Ouais

T120.Rudy. C'est pour ça

T121.S. On peut utiliser les langues mais donc, vos langues, vous, parce que vous avez la langue de votre pays, à la maison aussi et puis vous avez le français à l'école et tout ça. On

peut la garder parce que c'est bien sur le CV, ça sert, d'un point de vue professionnel mais, est-ce que ça peut servir à autre chose aussi ?

T122.Fatia. Oui

T123.S. Alors, à quoi ?

T124.Fatia. Bah ça peut servir à plein de choses !

T125.S. Bah vas-y, raconte-nous ! Ce n'est pas uniquement pour le travail alors ?

T126.Rudy. Dans la vie de tous les jours

T127.Fatia. Pour aider les gens, comme ça. Je ne sais pas, je veux dire, il y a des gens, c'est pareil, ils font leurs études, on peut parler en arabe, on peut les aider

T128.S. Ouais

T129.Fatia. Et bah, il y a aussi heu..... Bah c'est tout

T130.S. Bah c'est déjà très bien, si c'est pour aider les gens, moi je trouve ça positif. (*Amad. Et Ali. bavardent.*) Bon Myr., un interview ? Quelque chose à dire, à rajouter ? Non ? C'est tout ? Ok !

(*Remerciements.*)

9. Entretiens avec des professionnels intervenant dans le cadre du dispositif de Réussite Educative de Tours - Deuxième série

9.1. Trame d'entretien avec des professionnels intervenant dans le cadre du dispositif de Réussite Educative de Tours - Entretiens n°16, 17, 18 et 19 (deuxième série)

La notion de réussite selon mon/ma interlocuteur/trice

Questionner ce que pourrait recouvrir la réussite pour les enfants avec lesquels il/elle travaille. Questionner les moyens d'atteindre ce/ces projet(s) de réussite. Voir si une dimension linguistique apparaît, si non, introduire la thématique.

L'accueil d'EAM

Questionner la nature des pratiques professionnelles mise en œuvre avec les EAM : quelles sont-elles ? Changent-elles, si oui, pourquoi et comment ? Voir si le plurilinguisme des jeunes est problématisé et pris en compte dans les pratiques.

La notion de réussite selon les EAM

Amener mon/ma interlocuteur/trice à envisager la façon dont les EAM eux-mêmes exprimeraient leur réussite.

9.2. Entretien n°16 du 15/06/07 avec Mat.

T1.S. Donc, comme tu le sais, je travaille, je m'intéresse à l'insertion du public migrant. L'insertion sociale par le biais de l'insertion linguistique et plus particulièrement auprès des enfants peu ou pas francophones, qui sont bilingues ou plurilingues. C'est ça qui m'intéresse et j'ai travaillé dans ce cadre dans le dispositif de Réussite Educative l'année dernière donc, c'est un peu à ce titre que je viens te voir. Tu es un professionnel, à moitié dans le dispositif, un professionnel qui est amené à rencontrer ces enfants directement donc, ça m'intéresse de savoir ce que tu en penses. Donc voilà, j'aimerais pouvoir faire un tout petit retour sur le dispositif en lui-même et puis ensuite m'intéresser plus à la notion de réussite en elle-même parce que je la trouve très importante. Par exemple, le dispositif l'année dernière, qu'est-ce que tu pensais du dispositif en lui-même ?

T2.Mat. Le dispositif de Réussite Educative ?

T3.S. Réussite Educative, voilà. Ses objectifs, ses bénéficiaires...

T4.Mat. Honnêtement, j'ai aujourd'hui encore du mal à comprendre ce qu'est ce dispositif (...) Je reste très sceptique, très craintif sur ce partenariat ou ce point central qu'est la mairie, j'ai un petit peu peur des listings

T5.S. Ouais ?

T6.Mat. Mais enfin...

T7.S. Mais quand tu as été amené à collaborer, tu dis qu'il y a des familles qui étaient concernées, c'était sur quelles bases, quels critères, quels objectifs ?

T8.Mat. Moi, en général, je l'ai appris par la famille

T9.S. Ah oui, d'accord

T10.Mat. Je n'ai pas forcément été intégré au début dans la mise en place de ce dispositif (...)

T11.S. Qu'est-ce que tu penses du nom de ce dispositif ?

T12.Mat. Réussite Educative ?

T13.S. Ouais

T14.Mat. Je n'ai pas trop d'idées, réussite ça me paraît un peu un grand mot. A une époque où on essaie de parler de faire un peu de moins de notation, je trouve qu'il y a un petit paradoxe là-dessus. Maintenant heu...

T15.S. Et éducative ?

T16.Mat. Ça, ça me semble intéressant justement dans l'idée qu'on ne soit pas simplement dans la réussite pédagogique. L'objectif n'est pas simplement d'avoir des bonnes notes donc, vraiment, de ce que j'en ai saisi en tout cas, c'est vraiment d'aider l'enfant à mieux intégrer l'école et le péri-scolaire. Donc, oui, éducatif ça me convient plus que pédagogique

T17.S. Oui, donc un élargissement

T18.Mat. Puis, c'est plus le terme de réussite qui me paraît un peu, bon...

T19.S. Bah justement, ça me permet de faire une bonne transition avec mes prochaines questions. Pour toi, qu'est-ce que ça serait un enfant qui réussit ?

T20.Mat. A l'école ? Ou qui réussit de manière générale ?

T21.S. Qui réussit comme tu veux

T22.Mat. Parce que d'une manière générale, pour moi, c'est un enfant, ou adulte, parce que je ne ferais pas trop de distinction, qui se sente bien dans sa peau, qui arrive en liberté à faire ce qu'il a envie de faire, qui s'organise. Et pour moi, la réussite ça s'arrête pratiquement à ça

T23.S. Donc, un épanouissement qui peut passer par heu... ?

T24.Mat. Bah, ça peut être plein de choses. Pour moi, qu'il se sente bien dans son école même s'il a des résultats en soi catastrophiques, pour moi, il n'est pas nécessairement en échec. J'ai suivi des enfants qui étaient d'excellents élèves mais qui étaient extrêmement mal dans leur peau, pour moi, ils ne sont pas plus en réussite qu'un gamin qui a des résultats très moyens mais qui se sent bien, qui a des amis et qui est intégré socialement

T25.S. Ouais, donc ça dépend de ce qu'on met derrière le terme. On est bien d'accord. Là, tu parles d'enfants en général mais, tu te doutes bien que je vais resserrer un peu le sujet (*Rires.*)

T26.Mat. Bien sûr !

T27.S. Donc quand tu travailles auprès d'enfants migrants peu ou pas du tout francophones, est-ce que ça changerait ta définition de la réussite ? Et qu'est-ce que ça implique de différent heu ?

T28.Mat. Bah ce qu'il y a de différent en général, ça dépend des âges d'arrivée, mais la première réussite c'est déjà de comprendre l'école en France. Ça, ça concerne autant l'enfant que les parents, c'est même plus facile pour l'enfant en général. La première chose c'est de bien comprendre ce qu'est l'école et ensuite de s'y faire une place mais, pour s'y faire une place, il faut déjà qu'il y ait un terreau, qu'il y ait une place qui soit préparée, voilà. Pour moi, la réussite de ces enfants, ce qu'on essaie de faire avec les établissements avec lesquels on travaille, c'est justement avant tout qu'ils trouvent leur place dans l'école

T29.S. Hum

T30.Mat. Les résultats, les acquisitions, ça, c'est la deuxième étape, ça c'est après

T31.S. Ouais

T32.Mat. Déjà, qu'ils se sentent bien, qu'ils aient envie de venir à l'école, qu'ils se sentent accueillis. Pour moi, c'est déjà la grosse réussite

(...)

T33.S. Et les parents dans tout ça ? D'ailleurs, en péri- ?

T34.Mat. Ouais. Les parents je dirais exactement la même chose que ce que je viens de dire pour les enfants, avec quand même, je mettrais peut-être une petite nuance. J'ai l'impression que les parents, souvent, ont beaucoup de mal à faire la part des choses, justement du fait qu'il y ait plein de différents dispositifs qui peuvent s'enchaîner, de la part de ce qui est interne à l'école, de ce qui est externe à l'école, mais qui est quand même en rapport avec le scolaire : les parents ont du mal à s'y retrouver. Je crois qu'il y a de quoi

T35.S. Mais il n'y a pas que les parents, je te rassure, les professionnels aussi hein ! (*Rires*)

T36.Mat. Il y a de quoi, ceci dit, c'est dommage en termes de compréhension simplement de leur environnement et du dispositif dans lequel ils sont. Ceci dit, ça n'empêche pas le fonctionnement, je pense. Ce n'est pas parce qu'ils ne comprennent pas qu'il n'y a pas un bénéfice

T37.S. Ouais. Bah, ça peut quand même être un problème enfin, s'il y a incompréhension. Il y a quand même un souci quelque part

T38.Mat. Bah, il y a un souci d'autant plus qu'il y a un contrat si je ne me trompe pas, il y a un contrat qui est signé donc c'est vrai que, moi, c'est vraiment là-dessus que je bloquerais un petit peu, effectivement. Qu'ils ne comprennent pas exactement d'où viennent les financements, le pourquoi, le comment, le côté un petit peu politisé de ce dispositif, pour moi, ce n'est pas dramatique en soi, c'est regrettable mais c'est pas dramatique. Par contre, ça nous pose autrement question à partir du moment où on leur fait signer, même s'ils n'ont pas d'engagement énorme, où on leur fait signer un contrat qu'ils ne comprennent pas

T39.S. Hum

T40.Mat. Ça, ça me pose beaucoup plus question

(...)

T41.S. (...) Les enfants eux-mêmes, d'après toi, c'est quoi leur réussite pour eux, s'ils devaient en parler, s'ils devaient la décrire ? Parce que nous, on a une idée de la réussite

qu'on voudrait pour eux mais la leur, s'ils la verbalisaient ? Enfin, quand tu les rencontres, qu'est-ce qu'ils t'en disent d'après toi ?

T42.Mat. On pose à peu près des questions régulièrement aux enfants. Je pense que si là, tout de suite, je posais la question à la plupart des enfants que j'accompagne, tous me répondraient avoir de bonnes notes. Je ne sais pas si c'est forcément ce que eux ils attendent, mais en tout cas je crois que c'est ce qu'ils voient dans le regard des adultes, ce qu'ils pensent que l'adulte attend d'eux en tout cas : avoir de bonnes notes et un bon comportement. Ce qui n'est pas faux, c'est vrai que quoi qu'on en dise, c'est ce qui est attendu quand même hein

T43.S. Oui

T44.Mat. Maintenant, je crois que, plus sincèrement, si on n'essaie pas de coller aux discours adultes, je pense que ce serait simplement de comprendre un peu mieux leur monde. Enfin, en l'occurrence, un monde qui est nouveau pour eux, un peu mieux le comprendre et puis simplement, avoir une classe, avoir des amis heu...

T45.S. Trouver des repères

T46.Mat. Avoir une vie simple et saine

T47.S. Ouais

T48.Mat. Je pense que ce serait plutôt ça en termes de réussite, mais maintenant, ouais, c'est clair que quand on pose la question systématiquement, mais c'est vraiment collage au discours adulte, c'est avoir de bonnes notes et un bon comportement

T49.S. Mais je vais aller voir du côté des enfants, tu penses bien ! Je vais leur demander à eux, ce qu'ils pensent de la réussite

(...)

9.3. Entretien n°17 du 13/03/2007 avec Monsieur Mas.

(Remerciements).

T1.S. C'est toujours la même chose, je m'intéresse à l'insertion sociale par le biais de l'insertion linguistique des enfants peu ou pas francophones qu'on a appelés primo-arrivants ou nouveaux-arrivants, et donc, en ce moment, à la notion de réussite. Et comme vous travaillez auprès de ces enfants-là, je voulais vous poser des questions sur vos pratiques professionnelles

(Quelqu'un entre dans le bureau.)

(...)

T2.S. Donc, je vous disais, comme vous êtes en contact direct avec des enfants qui ont des particularités linguistiques, donc, ça m'intéresse de savoir dans vos pratiques comment ça se passe. Donc, pour vous, qu'est-ce que ce serait un enfant qui réussit ? Si vous deviez décrire un enfant qui réussit, qu'est-ce que vous mettriez heu... ?

T3.Monsieur Mas. Qu'est-ce que je mettrais derrière. Ça concerne tous les enfants ça d'ailleurs, hein

T4.S. Ouais, ouais

T5.Monsieur Mas. Bon, alors moi, dans la réussite des enfants je vois d'abord, dans un premier temps, l'épanouissement, hein. C'est-à-dire que pour qu'un enfant il réussisse à l'école, il faut qu'il se trouve bien, il faut qu'il ait un cadre agréable et qu'il soit comment ? Susceptible de développer ses compétences dans un cadre sécurisant et qui lui apporte. Donc, ça, c'est la première des conditions. Ensuite, je dirais, moi, la réussite des enfants je la vois dans le sens où on est capable de fabriquer des gens, de fabriquer des gens c'est...

T6.S. Non mais je vois ce que vous voulez dire

T7.Monsieur Mas. A nuancer hein! De façonner des individus qui seront capables d'être autonomes et qui seront capables de construire leur vie quoi, c'est-à-dire, d'être acteurs de leur avenir

T8.S. Hum

T9.Monsieur Mas. L'école, à un moment, ça a été, il y a quelques années, de former de bons petits soldats

T10.S. Hum

T11.Monsieur Mas. Dans le sens où on était beaucoup dans le systématique, dans le répétitif et c'était comment ? On occultait un petit peu ce genre d'aspect, c'est-à-dire que là, maintenant, il faut préparer des enfants qui sont capables de s'adapter à une société qui est un petit peu en mouvance. Donc, on ne peut plus se permettre pour des individus qu'on va former pour toute une vie. Donc moi, l'objectif c'est de former des enfants qui soient autonomes et capables de s'auto-former par la suite

T12.S. D'accord, donc la réussite passerait par un certain degré d'autonomie

T13.Monsieur Mas. Voilà

T14.S. Bah, ça rejoint un peu le discours de personnes que j'ai interviewées dernièrement qui voyaient ça de façon globale avec plusieurs trucs à prendre en compte

T15.Monsieur Mas. Parce que tout ce qui est connaissances... et là, on est dans les automatismes. Et bon, à la limite, là, on est dans le singe qu'on va dresser. Alors que le reste c'est beaucoup plus subtil et beaucoup plus difficile et c'est ce qui va permettre à l'enfant après d'arriver un petit peu à se dépasser et d'arriver un petit peu à trouver son chemin dans la vie. Bon, ce qui me paraît important aussi, ça on y viendra peut-être après, c'est la notion de culture

T16.S. Hum

T17.Monsieur Mas. C'est-à-dire qu'arriver à donner à ces enfants une culture qui leur permet de... moi, je parle pour mon niveau hein

T18.S. Hum

T19.Monsieur Mas. Qui leur permet après d'accéder à comment ? A une culture un peu plus importante. Et les clefs qui leur permettent d'accéder à une culture. Parce que quand ils arrivent dans le secondaire, c'est quand même un autre niveau et là, si on n'a pas les clefs pour rentrer dans la culture, on est complètement démuné, on est complètement perdu. Alors, il y a des enfants qui arrivent au collège ou dans les études supérieures qui n'ont pas ces clefs, qui sont dans les automatismes, qui sont dans les apprentissages premiers. Parce que ça me fait rire moi, d'entendre notre cher ministre dire « lire, écrire, compter », ce n'est pas du tout suffisant ça

T20.S. Hum

T21.Monsieur Mas. On est dans les compétences de base, c'est nécessaire mais c'est pas du tout suffisant. C'est-à-dire qu'il faut aller au-delà de ça, c'est-à-dire qu'il faut faire acquérir un minimum de culture aux enfants de façon à leur permettre ensuite de pouvoir faire des études supérieures et d'aller plus loin. De rentrer dans ce qui est un petit peu plus abstrait, dans ce

qui est un petit peu plus complexe. Et on ne rentre là-dedans que si on a une certaine culture autrement on n'a pas accès à...

T22.S. Ce serait en fait un peu...

T23.Monsieur Mas. Cette culture un peu supérieure

T24.S. Une culture scolaire, en fait, comprendre les rouages

T25.Monsieur Mas. Oui. Enfin, culture scolaire oui, culture scolaire, culture au sens large aussi

T26.S. C'est-à-dire heu, enfin... ?

T27.Monsieur Mas. On n'est pas que dans le scolaire heu

T28.S. Ouais ?

T29.Monsieur Mas. C'est-à-dire fréquenter les ouvrages littéraires, avoir une culture littéraire, avoir une culture musicale, tout qui fait qu'on peut après accéder à cette culture supérieure, accéder à une connaissance un peu plus importante par la suite. Si je n'ai pas ces clefs, après, je suis perdu, si je suis dans les automatismes. Bon, ce n'est pas très clair ce que je dis

T30.S. Non, non ! C'est... si, si, bah c'est clair, je vois ce que vous voulez dire

T31.Monsieur Mas. Je vais prendre un exemple, je vais prendre un exemple. Moi, je m'intéresse un peu à la philo et, comment ? (...) Au bout d'une soixantaine de pages, je me suis aperçu que j'avais du mal à rentrer dedans, je ne comprenais pas du tout, je ne rentrais pas dans le texte. Pourquoi ? Parce que je n'avais pas les clefs, je n'avais pas une culture suffisante en philo qui me permettait de rentrer dans ces textes. Donc, pour moi, c'était du chinois, pour moi je n'avais pas accès du tout à ce genre d'ouvrage. J'étais dans la même position qu'un enfant de l'école qui n'a pas un minimum de culture littéraire et qui va entrer dans des textes de plus en plus complexes et qui se retrouve complètement démuné et qui n'a pas accès à un type de culture un peu plus complexe quoi. Donc, ça me paraît capital ça

T32.S. D'accord. Donc, depuis tout à l'heure, on parle des enfants en général parce que je vous ai posé une question générale. Vous vous doutez bien que je vais recentrer un petit peu

T33.Monsieur Mas. Oui !

T34.S. Donc, par rapport aux enfants que vous êtes amenés à rencontrer dans cette école, il y a des enfants qui présentent des particularités linguistiques dans le sens où ils sont soit pas du tout francophones en arrivant, soit très peu, soit bilingues voire plurilingues. Qu'est-ce que ça change ? Est-ce que ça changerait votre définition de la réussite ? Est-ce qu'on vise les mêmes choses ?

T35.Monsieur Mas. Ça ne change pas ma définition, moi, le constat que j'ai fait par rapport à ces enfants, parce qu'on a à leur apporter la même chose hein, mais le constat que j'ai fait, c'est qu'on a davantage de difficultés parce qu'ils ne sont pas rentrés comment ? Dans les apprentissages, là, on est toujours dans le mécanique

T36.S. Oui, oui

T37.Monsieur Mas. Donc dans le mécanique, j'allais dire, on sait faire, c'est bête hein ! J'allais dire dans le répétitif, dans le systématique, ça, tout le monde est capable de le faire. On est capable de le faire, même à un singe on est capable de lui apprendre des opérations simples donc là, bon. Là où on a des difficultés, c'est avec les enfants qui n'ont pas une culture bien ancrée. Alors, sur des enfants, je vais citer des exemples. Des enfants, je pense aux petits Asiatiques qui ont une culture bien ancrée, je pense à certains enfants de milieux un petit peu privilégiés qui nous viennent du Maghreb ou de pays d'Afrique, on a aucun souci avec ces enfants-là parce qu'ils ont ce terreau-là, cette culture de leur propre pays donc ils vont s'adapter très très vite

T38.S. Un peu comme des repères quoi

T39.Monsieur Mas. Voilà hein, ils ont déjà des repères, ils sont déjà ancrés dans une culture très forte. Donc, ils s'en sortent très facilement parce qu'après ils n'ont plus qu'à acquérir les automatismes, les mécanismes, bon. Puis à faire des transferts sur notre langue. Donc, ça se passe très très bien. Là où on a de grosses difficultés, ce sont sur des familles qui sont à cheval sur plusieurs cultures, là, je pense notamment aux petits maghrébins qui ne sont ni tout à fait francophones, ni tout à fait arabophones et qui sont un petit à cheval sur les deux et qui sont un petit peu en perte. Et puis des gens qui sont complètement démunis, je prends des exemples, je prends des enfants qui viennent du Maghreb parce que c'est la majorité qu'on a ici. Ou d'Afrique noire, maintenant, c'est vrai que ça a changé. Mais, des enfants qui n'ont pas de culture du tout hein, c'est-à-dire qui étaient dans le bled, on a la même chose ici hein, c'est-à-dire des enfants issus de quartiers ou de la campagne profonde, ou de quartiers complètement perdus et qui arrivent et qui sont complètement démunis parce que derrière il n'y a rien du tout, il n'y a rien de bâti, il n'y a aucun acquis, il n'y a aucune culture. Donc, là, ceux-là ils sont complètement dépassés, débordés

(...)

T40.S. Et les parents dans le péri- justement ? Parce que là, on parle du péri-scolaire mais il n'y a pas que les activités péri- à l'école par exemple. Quand ils rentrent à la maison, les devoirs, la présence de...

T41.Monsieur Mas. Moi, moi honnêtement, j'ai un avis particulier sur la question

T42.S. (*Rires*) C'est bien, c'est intéressant

T43.Monsieur Mas. Oui. Dans la mesure où, c'est mon avis hein, on ne peut pas demander à des familles qui sont en difficulté complète, je caricature hein, parce qu'il y a des familles qui ont moins de soucis, mais en gros, la majorité des familles que j'ai moi, ce sont des familles qui sont en grande difficulté. Où les seuls endroits où il y a encore un peu de stabilité, c'est encore l'école et il y a des enfants même, qui vont mieux que les parents. C'est-à-dire que je vois des fois des parents qui sont encore plus en perdition que leurs enfants. Donc, moi, j'ai fait mon deuil de tout ce qui est relai par les parents. C'est dur à dire, hein. C'est dur à dire, on est aussi dans l'illusion, on s'imagine ces gens-là, ces familles-là elles sont complètement déconsidérées, elles ne sont pas intégrées socialement et on va leur parler de citoyenneté, on va leur parler de... on va essayer de... comment ? De faire passer des valeurs qu'eux n'ont pas acquises et je suis très sceptique par rapport à ce type d'approche

T44.S. Bah, c'est-à-dire que c'est difficile de s'investir si jamais il n'y a pas...

T45.Monsieur Mas. On ne peut pas demander dans une famille où ils sont envahis par le quotidien, ces gens-là. Eux, leurs problèmes, c'est de faire à bouffer, c'est que le soir ça se passe bien, c'est qu'on essaie de retrouver un boulot, c'est comment on va joindre les deux bouts, c'est tout ça. Donc, on ne peut pas en demander plus à ces parents-là. Il y a des familles qui sont favorisées, qui font pas cette démarche. Moi le premier, hein ! J'étais enseignant, moi, j'étais bouffé par mon boulot, par ma classe et je ne me suis pas occupé outre mesure de mes enfants. Donc, moi, je dis que c'est un leurre, je suis persuadé que la seule ressource, hein, le seul endroit où il peut y avoir un apport important, c'est l'école. Malheureusement hein, il n'y a que l'école, l'école ou le péri-scolaire, tout ce qui gravite autour de l'école. C'est le seul endroit stable où l'enfant a un milieu sécurisant, où il va pouvoir construire quelque chose. Alors, qu'il y ait des familles vers lesquelles on puisse faire un travail, j'en suis d'accord mais je ne me fais pas trop d'illusion par rapport à ça. Malheureusement hein. Il m'arrive parfois de l'évoquer dans des réunions et c'est vrai que les gens me regardent un petit peu bizarrement, mais pour bien connaître les difficultés du quartier...

T46.S. Ouais, vous savez de quoi vous parlez, quoi

T47.Monsieur Mas. Il y a des fois, je suis gêné moi. Bon, puis je me dis, j'ai des attentes par rapport à ces familles mais je me dis « mon pauvre, mais qu'est-ce que tu racontes, hein ! ». J'ai l'impression que c'est comme quand il y a des collègues qui prennent un gamin, qui essaient de le raisonner sur le travail, sur ceci, sur cela. Attends ! Raisonner des enfants ! Les

gars, ils n'ont pas de travail, ils étaient en échec à l'école et tout, on va leur demander quelque chose qui est complètement... ! Alors, tout le travail derrière, ce serait de revaloriser le statut de ces familles, c'est-à-dire, les remettre, les réintégrer à la société, les remettre à un travail et après on pourrait leur demander ce type de choses mais, là... Ça me paraît être une illusion quoi. Ce n'est pas très clair ce que je dis ! (*Rires.*)

T48.S. Si ! Si, c'est très clair. Non, non, détrompez-vous, c'est super clair et puis je vois bien, je vois tout à fait ce que vous voulez dire. Et en plus, vous avez répondu à toutes mes questions

T49.Monsieur Mas .Ceci dit, ça me désole

T50.S. Bah, j'imagine bien

T51.Monsieur Mas. Parce que moi quand j'étais venu ici, j'avais sur le quartier beaucoup d'espoirs et beaucoup d'idéaux. Et je m'étais dit, tiens, enfin, j'arrive et je vais pouvoir modifier des choses. On s'aperçoit en fait qu'on a peu d'emprise, c'est... ouais... Même au niveau de l'école aussi, en général, on est plus ou moins responsable d'une politique d'école. On s'aperçoit que les leviers ne sont pas si faciles à manipuler, à actionner et qu'on ne bouleverse pas les choses si derrière, sur le quartier, il n'y a pas une autre politique qui émanait. Par rapport aux gens qui sont dans la détresse, on ne peut rien mettre en place si on n'a pas un cadre un petit peu sécurisant pour les gens, un cadre valorisant. Bon, on aura beau mettre des terrains de foot à droite à gauche, repeindre les façades, à l'intérieur eh bien, ce sera pareil quoi. Et là, on fait du gâchis parce qu'on met énormément de moyens mais pas dans le bon sens. C'est-à-dire que derrière on panse les plaies, on met des actions et puis on saupoudre un petit peu d'action culturelle, on met des assistantes sociales, on met des gens pour traiter le chômage et tout. Et à mon avis, on ne changera pas beaucoup les choses quoi

T52.S. Ouais

T53.Monsieur Mas. On se donne bonne conscience, mais tant qu'on ne modifie pas...

T54.S. A la base...

T55.Monsieur Mas. Le regard qu'on a sur les gens qui sont en grande difficulté et qui ont besoin à tout prix d'être socialisés parce qu'on les a exclus complètement

T56.S. Vous parlez de regard d'avoir sur soi et voilà, ça va être ma dernière petite question en guise de conclusion, une petite pensée en plus. Si on demandait aux enfants, à eux, si on leur demandait directement, ce que c'est que la réussite pour eux. D'après vous, qu'est-ce qu'ils en diraient eux, comment ils l'envisagent leur réussite ?

T57.Monsieur Mas.C'est une question difficile ça, à laquelle je n'ai pas trop réfléchi

T58.S. Je ne sais pas, comme vous les voyez souvent je me disais que vous devez les connaître

T59.Monsieur Mas. C'est une question difficile

T60.S. Imaginer ce qui pour eux...

T61.Monsieur Mas. Heu... je réfléchis un petit peu hein

T62.S. (*Rires*) Ouais, ouais, non mais, allez-y

T63.Monsieur Mas. Mon sentiment c'est qu'ils ne se projettent pas trop dans l'avenir. Les petits qu'on a. Alors, ceux qui se projettent, c'est vrai qu'après en tant qu'adolescents, ils se projettent davantage dans l'avenir. Ceux qui se projettent dans l'avenir, les ados, pour avoir discuté un petit peu avec eux, leur objectif c'est d'avoir une petite vie de famille bien tranquille. C'est assez amusant d'ailleurs parce que bon, il y a des milieux où on est favorisé, où on a de l'ambition, des ambitions souvent même démesurées hein ! Bon, on veut être médecin, on veut être ceci. Et alors que là, bon, tous les ados que j'ai vus moi, c'est d'avoir sa petite voiture, de se marier, d'avoir sa petite vie de famille, un petit métier et c'est suffisant hein. Pour une majorité d'ados, de jeunes, voilà, c'est ça. Ce n'est pas être avocat et tout, c'est d'avoir un boulot, un petit taf hein, et puis sans plus hein ! Et puis avoir, il y a toujours ce cadre sécurisant qu'ils n'ont pas, avoir une femme, ou un mari hein si c'est une fille, et puis voilà, et puis un petit appartement, une petite vie tranquille

T64.S. Et moi, c'est vrai que ça m'interroge, je les voyais plus chanteur de rock ou je ne sais pas quoi

T65.Monsieur Mas. Non, non, non, non. Bah, il y en a quelques-uns, mais il y en a beaucoup qui ont ce genre d'approche dans les ados ou même après. Et malheureusement, il y en a certains qui se retrouvent au chômage, ils n'ont pas des ambitions démesurées au contraire, non, non. Ils ont bien les pieds ancrés sur terre. Alors les petits, moi, à mon avis, je n'ai pas l'impression qu'ils se projettent. Et par rapport à l'école, ça c'est un petit peu... ce n'est pas un travers quand même. Ils sont tellement baignés dans un milieu sécurisant qu'ils ne se rendent pas compte, qu'ils ne se posent pas les questions même sur leur avenir, sur leurs difficultés, ils ne sont pas conscients de leurs difficultés en majorité. On avait fait une étude sur l'école, sur l'image d'eux-mêmes et on s'était aperçus que même les enfants qui avaient de grosses difficultés scolaires... Alors ça, ça va un peu à l'encontre, ça m'avait un peu heurté ça. Parce que quand on lit un peu la littérature, on est toujours sur l'image dévalorisée des enfants de quartier et tout, et on avait fait le constat inverse nous. On avait fait un constat inverse sur les enfants de l'école par rapport à d'autres écoles plus favorisées. On était quatre

ou cinq écoles avec lesquelles on avait fait l'étude, c'est dommage, je n'ai pas les résultats, mais on avait le constat inverse, c'est qu'il n'y avait pas de mésestime au contraire même. Il y avait pas de... c'était le contraire, ils avaient une haute opinion pour certains dans les petits...

T66.S. (*Rires*) Caïds !

T67.Monsieur Mas. Les petits caïds, ouais. Donc, pour eux, non, non, eux, au contraire, ils avaient une haute image d'eux-mêmes. Et les enfants qui étaient en difficultés scolaires ne ressentait pas, n'étaient pas du tout conscients de leurs difficultés, ils n'en souffraient pas

T68.S. Ah, c'est dingue ça !

T69.Monsieur Mas. Ils n'en souffraient pas, ils n'en étaient pas conscients parce qu'on a tellement de dispositifs d'aide et de soutien. Et c'est vrai qu'on est habitués ici, à gérer la difficulté et les enfants n'ont pas conscience de leurs difficultés. Ils se promènent. Bon, c'est après que ça se cristallise et c'est pour ça que je me demande là, si on n'est pas un petit peu... c'est difficile à traiter ça, parce qu'on s'aperçoit qu'après on n'a plus la même approche et il y a un décalage. Les enfants, d'entrée, dès qu'ils passent au collège, il n'y a plus du tout la même approche et ils prennent conscience et c'est brutal quoi. On a souvent cette rupture-là du fait qu'on a beaucoup d'enfants qui, au collège, ne se trouvent pas bien ou ont des difficultés d'adaptation parce qu'on a une approche complètement différente

T70.S. Oui et en plus...

T71.Monsieur Mas. C'est-à-dire que là, on leur renvoie une image, il y a la note, il y a ceci... Alors que nous, on n'est pas dans la notation, on est dans la valorisation de ce qu'ils savent faire. Une approche complètement différente qui fait qu'il y a une grosse rupture. Alors, on va me dire qu'on ne les prépare pas suffisamment au collège. Peut-être. Mais c'est peut-être au collège d'adapter sa pédagogie pour travailler différemment. Il y a eu un travail de fait quand même par rapport à ça mais il y a encore une rupture (...) On a tellement de dispositifs pour aider les enfants, pour les soutenir que, comment ? Ils ne se rendent pas compte, là je parle globalement, parce que moi, c'est une étude qui a porté sur six classes : des petits, de moyens et des grands. Donc, globalement, à part des cas particuliers d'enfants qui sont vraiment dans un état de mal-être important, globalement, c'était ressorti ça, c'était flagrant

(...)

9.4. Entretien n°18 du 20/03/07 avec Marie

(Remerciements)

T1.S. (...) Pour toi, qu'est-ce que c'est un enfant qui réussit ?

T2.Marie. Alors, réponse hyper générale, c'est un enfant qui grandit, c'est vraiment un enfant qui grandit.

T3.S. Ouais

T4. Pour moi, un enfant qui réussit, il va donner un adulte qui tient debout. Donc tous les critères sont à prendre en compte et puis surtout, il n'y a rien qui est gravé dans le marbre. Parce que les enfants changent extrêmement vite, ils changent d'un trimestre à l'autre selon les âges. Si tu veux moi, quand je travaille avec des enfants, les familles des enfants, je fais forcément un diagnostic pour voir qu'est-ce qu'il serait plus pertinent de mettre en place ou de travailler avec la famille, mais il est jamais gravé dans le marbre mon diagnostic

T5.S. Ça évolue

T6.Marie. Ça évolue tout le temps, tout le temps. Et t'as combien d'adultes qui sont d'anciens sales gosses qui deviennent des adultes qui tiennent très bien la route. Combien d'adultes qui ont des insertions sociales tout à fait normales sont d'anciens cancre ou mauvais élèves. Et combien de très bons élèves finissent derrière un guichet de banque parce qu'ils n'ont pas un pet d'originalité. Moi, je veux dire, je ne prends pas un critère, si tu savais combien je me bats avec l'Education nationale ! Ce qui m'embête dans leur côté gravé dans le marbre, c'est qu'un enfant, comme j'ai déjà du te le dire, il est très plastique à l'image que l'on a de lui et donc quand on lui renvoie une image de sale môme ou de gamin pas intelligent il va le graver à l'intérieur de lui. Donc, voilà, donc moi j'essaie de travailler avec forcément un diagnostic, mais que je prends avec des pincettes et qu'est pas gravé dans le marbre et que j'essaie le plus possible de ne jamais projeter ni sur la famille ni sur l'enfant ni sur les interlocuteurs que j'ai en face de moi. C'est peut-être plus difficile avec mes collègues. Parce que moi je travaille avec les éduc' et puis on a tendance à faire de la psycho à la petite semaine parfois heu, il y a de ça aussi

T7.S. Donc pour résumer, c'est une approche qui est en fait évolutive et c'est global aussi. Ça prend différentes dimensions en compte

T8.Marie. Ça prend la dimension heu...

T9.S. Quelles dimensions justement si tu devais résumer ?

T10.Marie. Alors, socio-culturelle en premier. Je dirais, heu, socio-culturelle et socio-économique c'est très très lié hein. A part quelques primo-arrivants, là, des familles afghanes avec lesquelles j'ai travaillé, qui sont socio-économiquement au plus bas de l'échelle parce qu'ils ont été placés, ils sont sous allocation handicapé, il y a une vraie culture et là, ils ont des gamins qui réussissent. Alors eux, le choix qu'ils ont fait, ils parlent très très mal français, ils continuent à parler très mal français parce qu'ils considèrent, et je suis d'accord avec eux, qu'il vaut mieux parler un très bon afghan chez soi, avoir une vraie culture et puis après, du coup, les gamins vont s'acculturer, ça marche très bien. Et c'est très marrant, c'est des gens avec qui je m'entendais bien puis, par hasard, j'ai acheté le livre *Les cerfs-volants de Kaboul*, je leur en ai parlé et alors là, j'ai un super rapport avec eux. Parce que voilà, j'ai lu deux trois trucs sur l'Afghanistan et... Bon, en plus ce sont des discussions très intéressantes parce que bon. J'estime que leurs gamins, à mon avis c'est des gamins qui n'ont jamais XX. Bon, ils auront besoin d'encadrement parce que leurs parents ne connaîtront pas heu... ils connaîtront le système des écoles, le système de faire des dossiers, de qu'est-ce qu'on doit faire quand leurs enfants veulent faire des études supérieures, ils ne connaissent pas ce circuit-là. Donc, ils ont besoin de soutien en information, en choses comme ça, mais c'est tout

T11.S. Ouais

T12.Marie. Voilà. Mais ça, si tu veux, c'est une immigration qui n'a rien à voir avec l'immigration sous prolétariat à laquelle on a plus à faire

(...)

T13.S. J'avais une autre question à te poser. Justement, quand tu parles d'enfants, qu'on se pose des questions sur qu'est-ce que c'est la réussite pour les enfants, pour toi... Visiblement, il ya une grande diversité dans les enfants que tu rencontres

T14.Marie. Oui

T15.S. J'imagine que quand tu parles de familles afghanes, tu rencontres des enfants qui sont peu ou pas francophones. Donc, il arrive cette particularité-là, qu'est-ce que ça implique dans tes pratiques, comment tu t'y prends, qu'est-ce que ça change ?

T16.Marie. Alors, je me retrouve comme tout le monde très désarçonnée de ne pas pouvoir m'appuyer sur la parole et puis... Alors, ce que ça change ? Ça fait partie des rares fois où je sors un peu dans la cour de récré, regarder des gamins. Heu, ce que je n'aime pas faire parce que j'aime bien respecter leur intimité, mais pour voir simplement s'ils ont des copains, si ça change de copains, si ça bouge à la récréation. Et puis en même temps, ça dédramatise

beaucoup de choses parce que je m'aperçois qu'il n'y a pas tant besoin que ça de causer. Et qu'on se rassure beaucoup par le contenu de qui est dit alors qu'on sait bien qu'il y a plein de choses qui ne passent pas par ça. Donc, moi, j'attends pour les voir que les enseignants me disent qu'ils savent suffisamment se débrouiller en français pour pouvoir parler avec eux. Alors là, je dis qu'il y a un problème qui n'est pas notre travail, c'est le problème de l'interprétariat. Alors là, on vient d'embaucher quelqu'un qui est d'origine d'ex-Yougoslavie qui va pouvoir faire un petit peu de traduction. Et puis alors moi je m'aperçois, ça me fait rire, je m'aperçois qu'avec la population africaine, c'est vraiment drôle parce que ça c'est vraiment fréquent, ils parlent pas un pet de français avec nous et puis quand je les croise au supermarché ou chez pas où, ils parlent parfaitement. Donc, ça fait partie du jeu. (*Rires.*) Et puis, peut-être aussi avec les familles maghrébines qui parlent tous très très bien français ou qui ont un cousin ou un ami qui est là depuis longtemps et qui parle très très bien. Donc après le travail c'est plus délicat car c'est pas à eux de prendre la place de parent. Même si culturellement, ça peut être logique qu'un oncle, qu'une tante prenne la place des parents on est vraiment dans un cadre légal où nous, on ne peut travailler qu'avec la signature des parents T17.S. C'est vrai que je n'avais pas pensé à ça

T18.Marie. Donc ça peut être un souci d'expliquer aux gens qu'on ne peut pas les considérer comme parents parce que le cadre légal l'exige mais que ça ne veut pas dire qu'on ne reconnaît pas le boulot que fait l'oncle ou la tante. Moi, je me retrouve, si tu veux, à travailler avec des gens qui m'assurent qu'ils sont les parents en fait, j'en sais rien mais comme je ne suis pas flic, bah, hein ! Moi, ils m'assurent qu'ils sont les parents ici, très bien, moi je travaille à partir de sources déclaratives, j'imagine que c'est pas toujours les parents, c'est pas forcément grave. (...) Alors c'est le vrai souci, alors pas pour moi, mais pour certains enseignants c'est un vrai souci parce que eux, ils sont très très campés sur les parents. Et donc parfois des grandes sœurs ou des oncles viennent, car c'est les seuls qui parlent le français, ils te les envoient pâître parce qu'ils ne sont pas les parents ! Alors qu'ils sont vraiment cautionnés par les parents. Et ça, on ne peut le savoir que si les parents viennent avec, ce qui n'est pas toujours compris

T19.S. Bien sûr

T20.Marie. Et puis, si tu veux, il y a toute la conception ici, que quand on ne voit pas un parent, c'est qu'il ne s'occupe pas de ces mômes. Moi, ça me sidère. Parce que j'imagine que eux, l'emploi du temps est un peu raide, ils jettent aussi leurs gamins à l'école, ils viennent aussi les chercher en courant, ils prennent leur temps avant de voir les instits de leurs mômes.

Donc, voilà, ça ne me choque pas qu'un parent ne passe pas son temps avec l'institut de son même

T21.S. Donc en fait, quand il y a plus ou moins une barrière linguistique, pour toi c'est pas *a priori* un problème qu'on ne peut pas résoudre, on peut communiquer autrement, sinon, c'est recours à la traduction heu...?

T22.Marie. Oui, alors moi je suis beaucoup plus rentrée en relation avec les populations par le biais médical, j'ai pris rendez-vous chez les médecins avec eux parce que tu te souviens il y avait ce problème-là, alors moi ça m'a agacée que ça ne bouge pas, j'ai pris mon petit téléphone, j'ai téléphoné à tous les médecins, j'ai bien expliqué ce que je faisais, mon expérience de visiteuse médicale m'a beaucoup servi : un cabinet d'ophtalmo, un cabinet dentaire, un cabinet de dermato avec lesquels je bosse très régulièrement. Le contrat il est très clair, c'est un rendez-vous avant trois semaines, un mois, par contre s'ils ne sont pas là, c'est fini. Donc, moi, je vois des gens qui disent « oui, oui, oui » et puis ils ont rendez-vous à cinq heures, à cinq heures moins le quart je ne les ai pas vus, donc, le gamin est en études normalement donc, on est allé chercher la sœur qui parle bien qui était là, elle est partie chercher la mère et tout, et je les ai fait monter dans un bus tout de suite, enfin, tu vois. Là-dessus, j'ai l'impression d'être un peu raide mais du coup, ça se passe bien, ils m'en veulent pas, ils comprennent que bon... Et puis chez d'autres, je m'aperçois qu'avec des grands gestes... Et puis je vais plus chez les gens aussi qu'avant parce que c'est une population qui demande et qui attend limite qu'on vienne chez elle, ça les choque pas du tout

T23.S. Mais quand tu parles de population, tu parles de quelle heu... ?

T24.Marie. Là j'ai beaucoup beaucoup à faire à des ex-Tchéchènes

T25.S. Ouais. Non mais je veux dire, là tu parles de personnes que tu suis, que tu rencontres ?

T26.Marie. Oui, mais dans le cadre de primo-arrivants, dans le cadre de personnes qui maîtrisent mal le français

T27.S. Ouais, et donc, heu, il y a plus de mouvements migratoires en ce moment heu ?

T28.Marie. Non je vais plus vers eux en fait, parce que d'abord, t'es plus là ! (*En effet, au moment de notre rencontre, je ne faisais plus partie de l'équipe de Réussite Educative de Tours.*)

T29.S. Oui

T30.Marie. Donc, je ne m'en occupais pas plus que ça l'année dernière parce que c'était toi qui le faisais et puis, après moi, je les vois parce que les enfants sont tout de suite très pris en

charge dans les écoles ici, tout de suite très dirigés vers les ateliers, très dirigés dans plein de choses

T31.S. Ah oui, parlant de ça, ouais...

T32.Marie. Et donc, les enseignants me les orientent très vite et puis ils sont très gênés parce qu'ils ne voient jamais les parents et pour cause, les parents ne parlent pas français donc heu...

(...)

T33.S. Et heu, le rôle des parents, qu'est-ce que t'en dirais, qu'est-ce que t'en vois ? Est-ce qu'ils s'investissent ? Est-ce que ça a un impact, tu juges que c'est important heu... ?

T34.Marie. Je juge ça primordial l'implication des parents, maintenant, j'ai pas envie d'avoir un discours moralisateur sur qu'est-ce que c'est l'implication. Alors, on connaît tous des gens très surbookés dont les enfants se sentent très soutenus et des gens tout à fait libres en train d'errer toute la journée dans leur cuisine avec une tête de trois pieds de long avec des enfants qui ne se sentent pas du tout soutenus. (...) C'est absolument stupéfiant tu sais ici, moi quand je fais les sorties d'école c'est toujours stupéfiant de voir les mamans contentes de revoir leurs enfants et les mamans que ça gonfle. (...) C'est triste et comique en même temps quand tu vois des enseignants, des psy, à travers le social, l'extérieur, on s'escrime à dire aux parents que leur enfant a du mal à entrer dans la scolarisation parce qu'on lui parle pas, qu'il n'a pas accès au vocabulaire et puis là on se rend compte qu'il a en face de lui des parents qui disent pas un mot, évidemment que le gamin il n'a pas accès au vocabulaire. (...) Chez les étrangers on est dans des problématiques autres, on a des gens complètement paumés parce que tout leur environnement n'existe plus et puis, ils ne se sont peut-être pas encore faits à l'autre et puis, ils ne s'y feront peut-être pas (...) Là, on a d'autres problématiques

T35.S. Et tu le ressens sur les enfants ?

T36.Marie. Bien sûr. On a un taux de gamins survoltés, une violence énorme. Des réactions impressionnantes, il y a des petits garçons, c'est impressionnant, ils sont d'une violence complètement dingue !

T37.S. J'avais une dernière question de conclusion. Toi qui rencontres des enfants justement, c'est vraiment quelque chose qui m'intéresse. Quand tu les vois, d'après toi, d'après ce que tu vois d'eux, d'après ce qu'ils te disent, ce qu'ils veulent bien te montrer. D'après toi c'est quoi la réussite pour eux, à leur niveau ?

T38.Marie. Alors moi les enfants que je vois, je ne suis pas sûre qu'ils soient dans ce genre de concept parce que je vois des enfants, en majorité, entre le CP et le CE2/CM1, je vois des

enfants qui restent dans l'immédiateté, donc pour eux, ce qu'ils veulent, en grande grande majorité, c'est être tranquille, un endroit où être tranquille. Et puis, moi je n'emploie pas un grand mot comme réussite, du tout

T39.S. Non, non bah j'imagine bien. Ce que tu ressens comme ce qui ressort le plus quoi

T40.Marie. Moi je t'ai toujours dit, ce que je voudrais c'est éviter que des enfants vifs s'éteignent. Alors, ce que j'essaie de voir avec eux c'est qu'est-ce qui nourrit une curiosité, qu'est-ce qui peut nourrir une estime de soi et qu'est-ce qui peut nourrir une espèce de gaîté déjà. Donc, voilà. Je prends la température des gamins que je suis, à la légèreté dont ils peuvent faire preuve, cette espèce d'esprit d'enfance, c'est très vague mais...

T41.S. Ouais, je vois ce que tu veux dire

T42.Marie. Plus que, qu'est-ce que ça veut dire la réussite. En plus, les enfants quand ils vont mieux quand même en général, à l'école, ils vont mieux au moins au niveau comportement (...)

T43.S. Mais les gamins concrètement quand tu les vois, est-ce qu'ils ont des demandes, enfin, pour eux ? Une espèce d'idéal à atteindre, genre la réussite enfin, ce que j'aimerais bien faire de ma peau. A part cette demande d'être au calme et d'avoir du temps pour eux, qu'est-ce qui prime ?

T44.Marie. Je ne les entends pas dire « j'ai envie d'être pompier, peintre en bâtiment » heu...

T45.S. Non mais même si c'est pas professionnel, enfin, je veux dire.

T46.Marie. Avoir beaucoup de bonheur ! (*Sur un ton un peu ironique*)

T47.S. (*Rires*) Il y a leurs aspirations tout ça, ils n'ont pas de demandes explicites ?

T48.Marie. Non et je ne le suscite pas non plus

T49.S. D'accord, bon bah écoute, je crois qu'on a fait le tour de mes questions

T50.Marie. On est quand même dans quelque chose de plus pragmatique et d'assez plus modeste donc heu !

(...)

9.5. Entretien n° 19 du 19/03/07 avec Madame R.

T1.S. Comme toujours, je commence par remercier les personnes qui acceptent d'être interviewées. Donc, bah comme d'habitude, je vais vous parler du dispositif de Réussite Educative et plus précisément sur la notion de réussite mais avant, j'aimerais faire un petit rappel sur le dispositif. Donc, en admettant que je sois complètement extérieure au dispositif, que je ne le connaisse pas, est-ce que vous pourriez me le décrire, me dire ce que c'est ? Notamment les objectifs, les bénéficiaires et puis heu, enfin, voilà

T2.Mme R. D'accord. Donc c'est un dispositif qui a été créé dans la cadre de la loi Borloo cohésion sociale, donc c'était sous forme d'appel à projet, donc la ville de Tours a souhaité candidater. Les critères étant qu'il fallait que ce soit une ZEP et ZUS qui sont déjà inscrites dans le cadre de la politique de la ville. Nous, nous avons candidaté pour la ville de Tours sur le quartier du Sanitas qui est donc ZEP et ZUS également. Donc, nous avons déjà fait quand nous avons candidaté, quand nous avons rempli notre appel à projet, un petit état des lieux. Nous avons à peu près mille enfants scolarisés sur le quartier du Sanitas de deux à seize ans puisque la fourchette d'âge était celle-ci. Donc, pour nous, bien sûr nous avons donc mis comme il était préconisé dans l'appel à projet, une cohorte d'enfants donc nous suivons environ deux cents enfants par an, de la maternelle jusqu'à la fin du collège. Pour nous, ce dispositif, nous avons un petit peu avancé en marchant puisque ça nous a permis aussi de travailler avec donc l'Education nationale qui est bien sûr partenaire de plein droit sur ce dispositif bien que ce soit le ministre des Affaires sociales qui a lancé cet appel à projet et non le ministère de l'Education nationale. Donc, nous avons déjà, nous, sur Tours, une habitude de travail avec les enseignants classes ZEP puisque sur Tours nous avons pris le parti pris depuis le début de la politique de la ville d'aider les projets de l'Education nationale sur ce secteur-là, ce qui n'a pas été fait sur d'autres secteurs (...) Nous avons l'habitude de travailler avec eux sur des projets que nous financions tous les ans. Donc, déjà des habitudes de travail avec les responsables de ces établissements mais là, il a fallu qu'on retravaille un petit peu plus heu... serré si je puis dire puisque dans le dispositif bien sûr il y a des enfants qui devaient être désignés. Alors désignés, pas dénoncés, pas heu... ça a été toute la partie polémique de la Réussite Educative au niveau national. L'idée c'est bien de pouvoir désigner des enfants conjointement par l'Education nationale, les travailleurs sociaux même

éventuellement ils peuvent être aussi répertoriés par les clubs sportifs, par les associations qui font partie du tissu social du quartier, pour pouvoir attirer l'attention à certains moments sur ces enfants-là et voir qu'est-ce qu'on peut mettre en œuvre pour mieux les aider. Alors, la Réussite Educative, suivant les différents partenaires, chacun va avoir un petit peu son idée. Sur l'Education nationale ça va être réussir sa scolarité mais, mieux réussir sa scolarité pour l'Education nationale c'est avoir des meilleurs notes, monter le niveau scolaire. Les travailleurs sociaux, ça va être un mieux être dans la famille. Alors, nous, je vais dire qu'on est un petit peu à l'interface de tout ça, pour nous la Réussite Educative c'est un enfant qui va s'épanouir, s'épanouir dans différents secteurs d'activités, bien sûr sa scolarité et nous on est tout à fait d'accord avec l'Education nationale, c'est d'arriver à optimiser un petit peu les moyens que l'on a sur ce quartier-là pour que les enfants réussissent mieux scolairement, ça on en est complètement d'accord. Mais, si un enfant ne voit pas ses notes évoluer, mais que par contre on a détecté qu'au niveau musique, au niveau art plastique, au niveau sportif, il avait de grandes capacités, on appuiera là-dessus parce que ça nous semble être aussi une grande source de réussite. Et puis quelquefois, on aura rien, on n'aura pas du tout de levier pour cet enfant-là mais on cherchera tout simplement à lui donner envie de faire quelque chose

T3.S. Susciter

T4.Mme R. Susciter l'envie, puisque bon, ce qui nous a un petit peu frappés quand on a commencé à travailler sur ce dispositif c'est qu'on avait des enfants qu'étaient complètement résignés et qui n'avaient envie de rien et ça je trouve que c'est très difficile d'avoir une jeunesse qui n'a envie de rien et qui vraiment déjà se dit on est au pied des tours et de toute façon on va y rester. Donc, l'idée c'est d'arriver à susciter l'envie, leur donner plusieurs axes d'envie, que ça soit par la musique, que ça soit par justement le sport mais essayer vraiment de les sortir de cette logique d'enfermement du quartier

T5.S. Essayer de briser une espèce de fatalisme un peu

T6.Mme R. De briser un peu ce fatalisme. Et puis ce qui m'avait beaucoup frappée moi personnellement, c'était le constat que faisaient certains enseignants notamment au collège où des enfants au primaire arrivaient avec un très bon niveau et les enfants s'arrêtaient de progresser en cinquième, quatrième parce qu'ils s'interdisaient de dépasser leurs parents

T7.S. Hum

T8.Mme R. Ils s'interdisaient d'aller plus loin, et ça, je trouve ça vraiment difficile à entendre. Alors, c'était vrai chez certaines jeunes filles qui du coup repartaient sur... alors, heu, sur

certaines nationalités notamment, elles s'interdisaient de faire des études tout simplement parce qu'elles se résignaient à être comme leur maman c'est-à-dire faire la cuisine, s'occuper des enfants tout simplement. Ou des enfants aussi, alors là, toutes nationalités confondues et toutes origines confondues, qui s'interdisaient de faire des études supérieures, qui de toute façon se destinaient à faire un CAP et puis ce serait déjà pas mal

T9.S. Ouais, un manque d'ambition heu...

T10.Mme R. Voilà, tout à fait. Et puis il y a des enfants qui sont relativement brillants, qui ont des potentiels quand même très importants et souvent au collège ça se freine tout seul quoi et, enfin certaines fois aussi par le poids de la famille mais, un poids de la famille qu'est plutôt, bah, ne pas dépasser sa famille quoi. Et ça je trouvais ça quand même assez dur à entendre. Puisque pour moi, le système scolaire français justement, c'est que chacun peut y réussir et enfin, moi c'est un petit peu cette école-là que je défendrai à travers justement l'école publique. Mais on a l'impression que ces enfants-là se freinent tout seul. Et ça je trouvais que c'était un petit difficile quand même à entendre et, nous...

T11.S. C'est frustrant

T12.Mme R. C'est frustrant, voilà. Je pense que c'est quand même un échec aussi de ce système scolaire et de l'idée de ce que font ou de ce que donnent les enfants dans l'ambition de leur vie quoi. Donc, nous on travaille beaucoup autour de ça, autour de l'envie que peuvent avoir les enfants, bah, de sortir de leur quartier, d'aller écouter de la musique qu'est pas simplement la musique qu'ils entendent en bas des tours, d'arriver quand même à leur apporter des actions, alors là j'y tiens énormément dans la Réussite Educative, de qualité. C'est-à-dire toujours avec un encadrement vraiment formé, de qualité et vraiment pour arriver vers l'excellence. Alors, bien sûr, on tend toujours vers l'excellence mais moi je ne partage pas le type de projet où on fait avec des moyens de bout de chandelle, ou avec heu, bon, des gens qui arrivent mais qui n'ont aucune formation et qui finalement ne donnent pas d'ambition dans ce type de projet

T13.S. Qui n'apportent pas grand chose

T14.Mme R. On n'est pas là pour gérer du quotidien, on est là pour donner un plus mais, réellement un plus. Donc, c'est ce qu'on essaie de faire à travers toutes les actions, à travers le soutien scolaire où on a mis là, une barre quand même assez haute sur l'encadrement des études qu'on propose et, qui basculent vraiment là sur de l'aide aux devoirs. Sur les ateliers sportifs on a quand même les personnels de la ville de Tours qui sont tous formés et qualifiés et on leur a demandé d'avoir une attention particulière sur les ateliers sportifs, c'est-à-dire

qu'on ne fait pas que de l'encadrement de loisir. On demande aussi qu'ils puissent détecter des enfants et pouvoir faire la passerelle vers des clubs ou pourquoi pas des classes sportives enfin, quelque chose d'un petit peu plus intéressant, y compris sur le théâtre et la musique puisqu'on travaille avec l'école de musique. Alors, ils n'iront pas tous au conservatoire mais si on arrive quand même à sortir un ou deux gamins sur cette logique-là, c'est quand même quelque chose de très intéressant

T15.S. Ah bah c'est positif, ça c'est sûr

T16.Mme R. Alors, au collège, on travaille avec la principale du collège

(...)

T17.S. (...) sur quels, entre guillemets, critères, de quelle façon heu, sont... dénommés ces enfants pour... comment ils sont choisis...

T18.Mme R. Alors, comment ils sont choisis entre guillemets, c'est souvent à l'initiative des enseignants qui pensent que cet enfant-là spécifiquement a besoin d'avoir un renforcement d'aide scolaire, a besoin d'assister à un atelier sportif parce qu'il est un peu inhibé au fond de la classe, ça peut être un enfant dont on sait, parce que les enseignants ont une connaissance très très fine de leurs enfants que bah, ça ne se passe pas très bien à la maison, que l'enfant a du mal à travailler le soir parce qu'il y a beaucoup d'enfants dans l'appartement et puis c'est pas possible qu'il puisse se poser donc on va dire que cet enfant il doit aller aux études pour qu'il soit un peu tranquille. Ça peut être aussi des problèmes liés à la santé, un enfant chez qui on a détecté à la médecin scolaire qu'il avait besoin d'un appareillage que ce soit de lunetterie ou au niveau de l'ouïe également et puis au bout de six mois on s'aperçoit, pas au bout de six mois mais au bout d'un mois ou deux, il n'y a toujours rien qui arrive et que l'enfant est toujours dans le fond de la classe. Donc, bah là du coup, nous c'est le suivi vraiment individualisé par rapport à l'assistante sociale qui du coup va prendre le rendez-vous, accompagner carrément la famille parce que c'est vrai qu'on est tous confrontés à ça mais, actuellement un ophtalmo, c'est deux à trois mois

T19.S. Ouais

T20.Mme R. Voilà. Bon, chacun n'a pas les mêmes repères, nous on a un agenda, dans certaines familles ça ne se fait pas et puis c'est vrai que quand on ne travaille pas on n'a pas spécialement besoin d'agenda donc, c'est lui rappeler que le rendez-vous c'est à telle heure, telle date (...) c'est bien l'idée du dispositif alors, toujours en association avec les parents parce que c'est aussi une grande préoccupation de la Réussite Educative, toutes les actions

partent à la base d'une concertation avec les parents. Il y a d'abord un accord préalable des familles et ensuite un contrat moral et écrit qui est passé avec ces familles

T21.S. Justement dans les enfants qui entrent dans le dispositif, comme on vient de le voir

T22.Mme R. Pour diverses raisons, voilà

T23.S. C'est quelque chose de très large. Il y a forcément des enfants qui présentent certaines spécificités d'ordre linguistique

T24.Mme R. Tout à fait

T25.S. Qui sont pas du tout francophones ou très peu. Donc, qu'est-ce que ça implique dans bah, les pratiques, comment on s'adapte ?

T26.Mme R. Ça implique que ces enfants-là ne rentrent pas systématiquement dans la Réussite Educative parce que ça peut très bien se passer au sein de leur famille. Puisque maintenant, les primo-arrivants qui arrivent, il y a des familles qui arrivent, c'est vrai, du quart-monde mais il y a des familles qui arrivent aussi malheureusement avec un très bon bagage intellectuel. Et souvent ces enfants-là ne posent pas de problème donc ce ne sont pas ces enfants là qu'on va cibler spécifiquement. Il y a un dispositif aussi de l'Education nationale puisqu'il y a quand même un renforcement FLE qui est mis en place sur ce quartier-là notamment au niveau du collège où il y a une classe spécifique donc, si ces enfants là qui sont rentrés déjà dans ce dispositif que moi, j'appellerais Education nationale, droit commun, normal, ne posent pas de difficulté particulière, ça ne va pas être une préconisation obligatoire. Ça va être simplement l'enfant qui va être repéré, qui ne parle pas et dont on voit qu'il est triste, qu'il n'arrive pas finalement à s'épanouir, cet enfant-là peut-être qu'on va le cibler mais, ce n'est pas une obligation. Et là, on va peut-être pouvoir l'aider à s'intégrer par rapport à des ateliers sportifs, de théâtre, arts plastiques, ça va être toujours la même chose

T27.S. Au même titre qu'un autre enfant heu...

T28. Mme R. Au même titre qu'un autre enfant. Par contre s'il y a vraiment une problématique particulière notamment au niveau des enfants de maternelle, où on repère que la difficulté est accentuée parce que la maman ne comprend pas non plus pourquoi faut mettre son enfant à l'école, ne comprend pas l'institution, là, on est en train actuellement de travailler sur une action, un atelier langage pour essayer d'arriver à leurs donner peut-être un petit peu plus de moyens. Mais par rapport à des ateliers de jeux, de livres spécifiques, et moi mon ambition, je l'ai un petit peu mise en stand-by pour l'instant parce que ce n'est pas encore mûr, c'est que après avoir travaillé sur ces ateliers langages parents/ enfants, sur des groupes de six enfants, on pourrait essayer de développer un atelier d'alphabétisation vers ces parents-

là, alors, là, vraiment spécifique pour essayer de travailler avec eux pas sûr le b.a. ba parce que là il y a déjà des choses qui se font mais plutôt sur la compréhension du système scolaire et du système français. On en avait déjà largement parlé

T29.S. C'est génial

T30.Mme R. C'est vrai que là on arriverait peut-être à déboucher sur ça, je l'espère à la rentrée prochaine, de façon à déculpabiliser aussi ces familles qui ne comprennent pas finalement ce qui se passe. Pourquoi est-ce qu'on emmène son enfant à une visite médicale à la PMI, pourquoi est-ce qu'il faut coucher son enfant de bonne heure, pourquoi est-ce qu'il faut emmener son enfant à l'école : pourquoi, pourquoi, pourquoi ? Bah parce que dans ces pays-là souvent, malheureusement les personnes qui arrivent sont complètement déboussolées parce qu'elles ne comprennent pas, ça n'existe pas dans leur pays ce système-là. Et en France, nous on a l'impression qu'on a un peu la science infuse et de toute façon que tout le monde va adhérer puisque de toute façon on est les meilleurs.

T31.S. On prend ça pour argent comptant quoi

T32.Mme R. (*Rires*) Et c'est tellement intégré, nous, depuis trente ans dans notre système qu'on ne se met même plus à la portée de ces nouvelles familles qui arrivent et qui sont complètement déboussolées parce que pourquoi mettre son enfant à la halte garderie quand on ne travaille pas, pourquoi l'emmener visiter un médecin régulièrement alors qu'il n'est pas malade, pourquoi est-ce qu'il faut l'emmener à l'école alors qu'il est bien auprès de soi ? Il y a toutes ces choses-là et puis il y a aussi tout ce mal-être de ces mamans qui arrivent souvent aussi, qui ont la seule légitimité, le seul regard je dirais positif de la société française vers elle, c'est qu'elles ont un enfant et qu'elles s'en occupent bien. Comment faire après pour leur dire bah oui, vous le lâchez un peu et vous, vous faites autre chose ? C'est hyper compliqué quand même

T33.S. Mais pour le coup, c'est une question que je voulais vous poser aussi, le rôle des parents dans la scolarité des enfants ?

T34.Mme R. Alors nous, c'est là-dessus qu'on travaille énormément, c'est-à-dire que nous, notre préoccupation première c'est vraiment d'associer tout le temps les parents au travail qui est fait avec leurs enfants. Et là, c'est le rôle aussi de Marie puisque là dans tous les entretiens qu'elle fait régulièrement avec les familles, il y a des familles qu'elle ne va voir qu'une fois ou deux dans l'année, puisque bon, il suffit de dire « bah voilà, votre enfant est inscrit à Coup de Pouce, Coup de Pouce c'est une action », à l'intérieur de cette action de toute façon il y a obligation pour les parents d'assister au moins, pour le bilan, pour amener le goûter, pour

s'engager à lire une histoire à l'enfant, etc. donc les parents sont déjà inclus dans l'action. Donc là, à la limite elle n'a pas besoin de les revoir tous les mois puisque de fait, ça se fait mais il y a des familles qu'elle voit par exemple, deux à trois fois par moi parce que là il faut construire encore avec ces familles là, il faut leur donner confiance, il faut aussi les aider dans leur rôle de parents. (...) Mais moi ce que je voudrais dire quand même sur la Réussite Educative, c'est ce que c'est vraiment un accompagnement à la carte pour les familles mais il n'y a aucune obligation, il n'y a pas de stigmatisation des familles parce que moi, tous les problèmes que je vois émerger, c'est vraiment les problèmes basiques qu'on peut retrouver dans toutes les couches de la société. Là, c'est peut-être un petit peu plus accentué dans certaines familles parce que vraiment elles cumulent les handicaps sociaux. Et c'est bien pour ça qu'on travaille aussi sur la politique de la ville sur ces quartiers-là, parce que quand on est au chômage, qu'on a des problèmes de santé, quand on est au RMI, quand on...

T35.S. Ça fait beaucoup

T36.Mme R. Ça fait beaucoup. Ça fait beaucoup. Quand on a des problèmes de surendettement, des problèmes de primo-arrivants, on ne sait pas trop ce qui se passe, qu'on n'a pas toujours les papiers nécessaires, bah c'est encore plus dur que pour les autres parce qu'on re-cumule encore un handicap complémentaire et ce n'est pas toujours facile. Et c'est même quelquefois très difficile à vivre quoi. (...)

T37.S. J'aurais une dernière question (...) d'après vous, pour les enfants, à leur place, qu'est-ce que c'est leur réussite, pour eux ? Qu'est-ce que ce serait la réussite dans leur tête à eux ?

T38.Mme R. Alors, je n'ai pas la réponse, parce que je pense que justement quand je t'ai dit tout à l'heure que l'idée c'était vraiment de leur donner envie, je crois que c'est quand ils auront vraiment envie de faire des choses qu'ils pourront eux-mêmes nous donner leur réponse, mais pour l'instant, ce qui était vraiment difficile à entendre c'est que ces enfants-là, ils n'avaient envie de rien et pas d'ambition du coup. Et je pense que quand on a, quand même dix, douze ans, qu'on est dans ce type de quartier, qu'on n'a envie de rien bah, je trouve ça très triste. Et toutes les actions qu'on fait en ce moment, c'est vraiment pour leur donner envie et après d'avoir le choix. Parce que c'est bien ça d'être citoyen, c'est de pouvoir choisir sa vie aussi et je pense qu'en France on a quand même les outils pour le faire. Donc, si l'enfant il a envie de réussir pour être médecin, s'il a envie de réussir pour être boulanger, c'est parfait mais s'il n'a envie de rien et que sa seule idée c'est de rester au bas des tours, là, c'est l'échec. C'est vraiment l'idée de lui donner envie alors, par la musique, par tout ce qu'on veut mais lui donner envie de réussir un petit peu sa scolarité, mais de réussir sa vie aussi tout

simplement. Et sa vie de citoyen. Et sa vie de citoyen on ne la réussit pas toujours par rapport à ses études mais on la réussit quand on fait et on choisit ce qu'on a envie de faire. Et c'est bien aussi là que l'on se bat. Je vais te donner un autre exemple. On a un CM2 par exemple à C.B, l'enseignant a monté un projet depuis le début de l'année pour emmener toute sa classe au Louvre, c'est quand même, bon, c'est pas gagné quand même. Les enfants se sont mobilisés, et vraiment, ça travaille à fond la caisse, ça recherche sur internet et tout, ils vont aller au Louvre au mois de mai, mais c'est l'objectif de leur année quoi. Et ça, je trouve ça génial parce que bon, c'était pas gagné au début. Comme quoi, quand même, quand on se donne les moyens et qu'on a envie de leur donner envie, on y arrive. Mais, faut-il encore ne pas se désespérer sur ce quartier. Et c'est pour ça que je te disais tout à l'heure, moi ce que je vise ce sont des actions, de l'excellence pour arriver quand même à leur donner les moyens d'avoir envie. Parce qu'on va pas leur donner envie à jouer tout le temps au ballon devant leur bas de tour. Alors, ça peut être sympa, on se défoule et tout mais il y a peut-être quand même autre chose à donner à des ados, à leur donner envie de faire autre chose que de jouer toujours entre eux et surtout de ne pas sortir du quartier. Mais vraiment d'avoir des axes comme ça, un petit peu, un petit peu...élevés, je pense que c'est important. Parce qu'au moins, ils auront été à Paris, ils auront été voir le Louvre, ils verront aussi ce que c'est que l'histoire de la France etc., comment c'est arrivé et tout, et déjà, ça peut peut-être leur donner envie d'aller voir plus loin

T39.S. Et bien c'était un très bon mot de la fin, plein de dynamisme, c'est super, merci beaucoup

T40.Mme R. Voilà !

10. Entretiens avec des mères d'EAM

10.1. Trame d'entretien avec des mères d'EAM - Entretiens n°20, 21, 22 et 23

Présentation de mon projet

Préciser que je suis étudiante à l'université de Tours, que je travaille sur la scolarisation d'enfants qui parlent plusieurs langues.

Présentation de leurs(s) enfant(s)

Interroger la mère sur les cours de CRI de son/ses enfants. Questionner l'utilité potentielle de ce dispositif. Interroger la mère sur les langues parlées par son/ses enfants. Questionner l'utilité de parler français mais aussi d'autres langues.

La notion de réussite

Questionner l'avenir de son/ses enfants en proposant une projection dans une vie future idéalisée.

S'il n'apparaît pas, introduire le terme de réussite en reformulant les dires de mon interlocutrice.

Questionner les moyens d'atteindre ce/ces projet(s) de réussite. Voir si une dimension linguistique apparaît. Questionner à nouveau l'utilité du dispositif CRI, ré-introduire la question de l'utilité de parler français mais aussi d'autres langues. Questionner leur possible rôle dans l'inscription de leur(s) enfant(s) dans un processus de réussite.

10.2. Entretien n°20 du 28/02/2008 avec Mme Gul.

T1.S. Donc, comme à chaque fois que je commence un entretien, je te remercie d'avoir accepté, c'est très sympa.

T2.Mme Gul. J'en prie

T3.S. Donc, voilà, toi tu as donc un enfant. C'est une petite fille, un petit garçon ?

T4.Mme Gul. Une petite fille

T5.S. Comment elle s'appelle ?

T6.Mme Gul. S.

T7.S. S. C'est joli. Et donc, elle va à l'école à Tours ?

T8.Mme Gul. Ouais. Au collège.

T9.S. Elle va au collège, ok. Et donc, est-ce que S. elle a des cours de langues, de FLE ?

T10.Mme Gul. A partir de la sixième elle a eu des cours de FLE mais maintenant, c'est fini

T11.S. Elle n'en a plus

T12.Mme Gul. Non

T13.S. D'accord. Et est-ce que tu peux m'en parler un petit peu de ces cours de FLE ?

T14.Mme Gul. Heu, S. elle avait 10 ans quand nous sommes venus ici, à Montargis

T15.S. Vous êtes venus d'où ?

T16.Mme Gul. De Turquie

T17.S. De Turquie

T18.Mme Gul. Oui. Et après, elle a fait CM1, CM1-CM2

T19.S. Condensé, oui

T20.Mme Gul. Voilà, il y avait une prof qui s'intéresse avec les nouveaux-arrivants. J'ai été conscience quand j'ai cherché une école et j'ai voulu, comment on dit ? Ça doit être un peu, un passage léger

T21.S. Ouais

T22.Mme Gul. C'est pour ça j'ai choisi une école, un quartier pour populaire (*Rires*)

T23.S. D'accord

T24.Mme Gul. Parce que je pensais que, elle était élève très brillante en Turquie, je pensais toujours le côté de sa psychologie

T25.S. Ouais

T26.Mme Gul. Et c'est pour ça, je me suis dit il faut que trouve une classe ou une école s'il y a des enfants comme elle

T27.S. Oui

T28.Mme Gul. Oui. Elle sera plus à l'aise

T29.S. Donc, le passage, quand tu dis passage léger, ça veut dire... ?

T30.Mme Gul. Voilà, du coup il est facile

T31.S. Des repères heu... ?

T32.Mme Gul. Oui, oui, oui. Tout à coup dans une école très stricte

T33.S. Hum. Mais elle ne parlait pas du tout heu...

T34.Mme Gul. Non, non, non, non

T35.S. Ok, d'accord

T36.Mme Gul. Elle ne disait même pas bonjour. Moi aussi j'ai fait FLE en Turquie, mais pendant 10 ans. Bon, j'ai oublié tout, hein, vraiment, j'avais oublié tout et quand nous sommes venus ici, nous étions heu... tu vois ! (*Rires*)

T37.S. Hum

T38.Mme Gul. Heu, donc, on ne savait même pas... Bonjour, comment allez-vous ?, c'est tout

T39.S Ouais

T40.Mme Gul. Et après, petit à petit, c'est venu, ça avançait

T41.S. Donc, elle a eu des cours, tu as choisi une école avec d'autres enfants migrants

T42.Mme Gul. Oui, oui. Parce que je travaillais là aussi, c'était mon école de rattachement

T43.S. D'accord

T44.Mme Gul. Oui. Et il y avait un cours mais je trouve que ce n'était pas adapté, c'était plutôt pour les enfants non scolarisés

T45.S. Hum

T46.Mme Gul. Pendant un an elle a appris que de l'alphabet, elle n'a pas appris beaucoup de choses, vraiment, malheureusement

T47.S. Pour la première année. Mais après, elle a eu d'autres... ?

T48.Mme Gul. La première année oui, ça s'est passé comme ça. Mais elle n'a pas appris beaucoup de choses, c'est sûr. Deuxième année, je me suis dit, si ça continue comme ça !

T49.S. Il faut changer quoi

T50.Mme Gul. Oui, il faut changer. C'est pour ça, nous sommes venus à Tours. C'est pour ça

T51.S. D'accord

T52.Mme Gul. En plus, je cherchais un collège qui accepte, qui accueille les nouveaux-arrivants

T53.S. C'est quel collège alors, XX, XX ?

T54.Mme Gul. C'est XX. J'ai fait un petite recherche à Montargis, est-ce qu'il y a un accueil de profs FLE dans un collège et tout, et après, je ne connaissais pas du tout Tours. On est allés là, on a parlé, oui, ça s'est très bien passé, il y avait un prof qui accueille les enfants nouveaux-arrivants

T55.S. Je le connais je pense

T56.Mme Gul. Oui.

T57.S. D. ?

T58.Mme Gul. Oui, oui !

T59.S. Il est adorable, j'ai travaillé avec lui aussi

T60.Mme Gul. Et vraiment, à partir de 6^{ème}, c'était parfait, il a bien appris mais c'est vrai que deux heures, pendant une semaine, deux heures par semaine, ce n'est pas beaucoup, ce n'est pas suffisant du tout

T61.S. Hum

T62.Mme Gul. J'ai travaillé avec ma fille tous les soirs, pour toutes les matières, je sais par cœur tous les programmes de collège. Oui, c'est sûr ! (*Rires*)

T63.S. Donc, qu'est-ce que tu penses du rôle des parents ?

T64.Mme Gul. Ah ! C'est vraiment fatigant ! C'était vraiment fatigant ! Aujourd'hui aussi, à l'heure actuelle aussi, de temps en temps, je travaille avec elle

T65.S. Mais là, tu travailles avec elle parce qu'elle ne comprend pas les maths ou la physique ou pour la langue française ?

T66.Mme Gul. Oui, oui. Vous savez, pour une élève native aussi il faut travailler mais, vous savez, les consignes sont toujours implicites, ce n'est pas clair parce que adapté aux élèves natifs, vous voyez ?

T67.S. Oui, oui

T68.Mme Gul. Et bien, pour les nouveaux-arrivants ou bien pour les élèves qui n'est pas natif, c'est toujours difficile de comprendre les consignes

T69.S. Oui

T70.Mme Gul. Et après, la langue, énorme, il y a beaucoup de mots et bah, ce n'est pas facile. Elle a appris la langue française comme une adulte vous voyez parce que...

T71.S. Non, attends je n'ai pas compris quand tu dis « elle a appris comme une adulte », c'est-à-dire ?

T72.Mme Gul. Parce que je croyais elle va apprendre tout de suite parce qu'elle était une fille

T73.S. Hum

T74.Mme Gul. Petite. Petite fille. C'est...

T75.S. Parce que les enfants apprennent vite, tout ça ?

T76.Mme Gul. Oui, voilà, on disait comme ça mais j'ai aperçu que non. Ce n'est pas vrai

T77.S. (*Rires*) Ce n'est pas vrai, ce n'est pas aussi facile, hop !

T78.Mme Gul. Non. Non, non, non

T79.S. Est-ce qu'ensuite elle a eu d'autres langues ?

T80.Mme Gul. XX

T81.S. Non, non, je veux dire à l'école, elle a langue vivante aussi, non ? Qu'est-ce qu'elle parle comme langues ta fille ?

T82.Mme Gul. Ah, maintenant elle parle, elle suit des cours anglais et à partir de 5^{ème} espagnol, voilà, c'est tout

T83.S. Donc ça, c'est à l'école. Mais sinon, en tout, quelles autres langues elle... ?

(Le téléphone portable de Madame Gul. sonne, je l'invite à répondre, nous faisons une pause dans l'enregistrement.)

T84.S. Donc, j'étais en train de te poser une question, ta petite fille donc, elle parle des langues à l'école et tout, elle a suivi des cours de FLE, mais qu'est-ce qu'elle parle, en fait, comme langues ? Elle parle turc ?

T85.Mme Gul. Turc, bien sûr

T86.S. Elle parle avec qui, quand ?

T87.Mme Gul. Avec moi

T88.S. D'accord

T89.Mme Gul. Parce qu'on a essayé parler à la maison français mais tu vois, on a fait beaucoup des efforts mais c'est, de temps en temps, c'est difficile

T90.S. Ouais

T91.Mme Gul. On parle turc à la maison parce que mon mari aussi il parle turc, il parle pas « correc » bien, correctement le français. Bon, à la maison, on parle turc mais on essaie quand même parler en français

T92.S. Pourquoi ?

T93.Mme Gul. Parce que je veux que eh bien, pour avoir un réflexe

T94.S. Mais le fait de conserver quand même le turc à la maison, pourquoi tu... ?

T95.Mme Gul. Ben, déjà, elle parle très bien turc. Mais quand même, elle a fait jusqu'à la quatrième année de la primaire à Turquie, elle parle bien. Pour l'instant, elle fait ses études en France, c'est pour ça mais c'est vrai qu'on va rentrer en Turquie après, après 2009. Et après, voilà

T96.S. Donc, c'est vrai que pour le moment elle est quand même assez petite, elle doit avoir, quel âge elle a ? Treize ans ?

T97.Mme Gul. Treize ans

T98.S. Mais bon, toi quand tu imagines un peu plus tard, dans ta vie, qu'est-ce qui est le plus important pour elle ?

T99.Mme Gul. Est-ce que tu peux ouvert, ouvrir ?

T100.S. Expliquer ? Oui, alors, c'est une question très large justement. Dans sa vie, dans son futur, pour toi, d'après toi, qu'est-ce qui serait sa réussite quoi ?

T101.Mme Gul. Ah, bonne question ! Bonne question ! Ah, ben, pour moi, parler une autre langue, c'était une grande richesse, maintenant aussi je pense la même chose. C'était une raison pour venir en France, une raison principale en plus. Parce que je voulais que ma fille parle correctement une autre langue. Quand elle était petite, elle pouvait apprendre tout de suite, voilà, c'était mon projet !

T102.S. Pourquoi justement, tu pensais « c'est bien pour ma fille de parler plusieurs langues », pourquoi c'est bien ?

T103.Mme Gul. Pourquoi c'est bien ? Parce que c'est bien. Je trouve que c'est bien, apprendre une autre langue, une autre culture, c'est très important dans la vie pour moi pour, comment on dit ?... Bah c'est très important pour une personnalité, pour intégration, intégré, pour être un citoyen du monde

T104.S. Ouais, être ouverte, tout ça

T105.Mme Gul. Parce que après peut-être elle voudrait aller quelque part pour faire son étude universitaire ou bien pour... Voilà, c'est très important de parler, même connaître des autres cultures

T106.S. C'est intéressant parce qu'en général, quand je pose cette question, les gens me disent que c'est important d'apprendre plusieurs langues parce que ça peut aider dans les études, ça peut aider pour trouver un travail, tu vois ?

T107.Mme Gul. Oui, ce n'est pas notre but exactement, c'est la richesse

T108.S. C'est plus dans la personnalité, tout ça

T109.Mme Gul. Oui, oui, oui bien sûr. Mais maintenant, je suis très contente, c'était très difficile, vraiment difficile, les mots ils ne sont pas suffisants pour expliquer comment il était vraiment. Mais maintenant je suis très contente parce que ma fille, j'ai aperçu que ma fille peut intégrer tout de suite, c'était très important pour moi, pour la vie aussi c'est très important. Et avoir un diplôme ou autre chose, eh bien, c'est une autre chose mais intégration des autres cultures, c'est très important

T110.S. Ouais, ouais. Bah, c'est bien, c'est super, c'est très positif. Mais je te parle de ta fille mais je voudrais que tu me parles de toi pour savoir en fait, ce que tu fais

(...)

T111.S. Dans le cadre de ton stage, tu donnes des cours d'ELCO, c'est ça ?

T112.Mme Gul. Oui

T113.S. Qu'est-ce que tu peux me dire sur ça, qu'est-ce que tu en penses ? C'est utile, pas utile ? Qu'est-ce que tu fais, à quoi ça sert ?

T114.Mme Gul. Bien sûr que c'est très utile

T115.S. Ah oui, pourquoi ?

T116.Mme Gul. C'est une formation continue pour moi

T117.S. Ah oui, d'accord, pour toi ! C'est sûr ! Mais je veux dire pour tes apprenants

T118.Mme Gul. Ah, d'accord ! Et bien sûr, travailler avec une enseignante très bien formée pour eux aussi c'est une chance je trouve, parce que j'ai découvert des autres choses pour ma vie professionnelle, une autre culture éducative eh bien oui, c'était vraiment très enrichissant pour moi

T119.S. Donc, si je comprends bien, tu es turcophone native comme tu dis. Et puis francophone aussi parce que tu habites en France et donc, tu donnes des cours de turc pour quel public en fait ?

T120.Mme Gul. A quel public, aux élèves, quel public ? Bah, aux élèves turcs ! Enfin, aux élèves origine turque on pourrait dire

T121.S. Aux élèves d'origine turque d'accord. Et donc tu leur donnes des cours de turc ?

T122.Mme Gul. Oui

T123.S. Et est-ce que tu trouves que c'est, comment dire ? Utile, important pour eux ? De continuer à pratiquer, à apprendre le turc ? Et pourquoi ?

T124.Mme Gul. Bien sûr, ils apprennent une langue, ils maîtrisent une langue. Une langue est une richesse pour moi

T125.S. Hum

T126.Mme Gul. Et bah, ce sera parfait pour eux parce qu'il aura deux langues parfaites. C'est très important parce que, vous savez, ils sont d'origine turque mais ils ne parlent pas correctement, vous voyez, ils parlent mais faire une maîtrise dans une langue, c'est une autre chose, parler, c'est une autre chose

T127.S. Hum

T128.Mme Gul. Voilà, c'est pour ça. Peut-être, c'est sûr, ils seraient bilingues parfaitement

T129.S. (*Rires*) Parfaitement bilingue, ça existe ça ?

T130.Mme Gul. Oui. Bah, quand même, pour eux la langue turque, ce n'est pas une langue étrangère, c'est, je ne sais pas qu'est-ce que c'est vraiment

T131.S. Ouais, elle est là, la langue turque

T132.Mme Gul. Oui, une richesse, c'est sûr. Et en plus, pour axer dans la vie professionnelle, c'est un avantage pour eux

T133.S. Hum

T134.Mme Gul. Et ils peuvent trouver un travail international, vous voyez, c'est très important

T135.S. Oui. Avec qui ils parlent turc en général ?

T136.Mme Gul. Les enfants

T137.S. Ouais

T138.Mme Gul. Heu, ça dépend des familles. Dans quelques familles on parle turc, dans quelques familles on ne parle pas

T139.S. Ah bon ?

T140.Mme Gul. Ah bah bien sûr !

T141.S. Et comment ça se fait que dans certaines familles on parle turc et d'autres on ne parle pas turc ? Par exemple, peut-être dans tes amis, peut-être que tu connais des personnes qui ont fait un choix différent ? Parce que toi, avec ton mari, vous avez le choix de parler turc

T142.Mme Gul. Ouais, hum, hum. Mais c'est une langue, bah, parler une langue à la maison surtout, ce n'est pas un choix toujours. De temps en temps, c'est obligation, vous voyez ? (*Rires*) Ce n'est pas... je pense comme ça. Parce que les mères, elles ne savent pas parler français, comment elles peuvent parler ? Bah, en plus, voilà, c'est comme ça. Vraiment, je ne sais pas exactement ce qui se passe dans la famille mais je pense, ça vient naturellement, automatiquement, vous voyez ? Si vous êtes à l'aise dans une langue, vous pouvez parler mais si vous n'êtes pas à l'aise, bah... En plus, ce n'est pas facile être à l'aise dans une langue, dans une autre langue

T143.S. Bien sûr

T144.Mme Gul. Bah, je fais beaucoup des efforts mais ! (*Rires*)

T145.S. Et ça marche hein !

(...)

(Après avoir remercié Madame Gul. et coupé mon dictaphone madame Gul. m'a questionnée sur mes recherches et nous avons donc poursuivi nos échanges, j'ai donc relancé l'enregistrement.)

T146.S. Comment ça, ça n'a rien à voir la réussite avec une autre langue ? Moi, ce qui m'intéresse si tu veux c'est de voir... Par exemple, on parle des lycées « Ambition Réussite », le dispositif « Réussite Educative » et quand on lit les textes, en fait, le but de la scolarisation, de l'Education nationale, c'est d'amener les enfants vers des projets ambitieux, vers la réussite scolaire, sociale, vers l'excellence même. C'est ce qu'on entend. Et moi, la question que je me pose, c'est « est-ce que c'est la même chose pour tous les enfants ? ». Donc, dans les textes, ils mettent que c'est la même chose pour tous les enfants, mais est-ce qu'il y a une adaptation ? Est-ce qu'il y a des choses un petit peu plus particulières ? Comment on peut avoir ces objectifs-là, de réussite, d'excellence etc. avec des enfants qui peuvent avoir une culture plurielle, plusieurs langues, etc. ? Est-ce qu'on s'y prend de la même façon ? Est-ce qu'on fait la même chose ? C'est ça ma question

T147.Mme Gul. C'était long mais... (*Rires*)

T148.S. Non, mais parce que tu m'as dit « ça n'a aucun rapport réussite et langue » donc...

T149.Mme Gul. Oui, parce que jusqu'à aujourd'hui, j'ai rencontré à peu près, je ne sais pas, peut-être quatre cents, cinq cents élèves

T150.S. Oui, dans les cours d'ELCO

T151.Mme Gul. Mais s'il réussit, il a bien réussi à l'école français, il parle aussi correctement turc. C'est intéressant, s'il n'a pas « réussi », pas vraiment « réussi » à l'école, il ne parle pas correctement aussi turc. C'est très important ça. Oui, parce que vraiment ça n'a rien à voir savoir une autre langue et bien, ça n'empêche pas d'apprendre de maîtriser des autres choses. En plus, c'est toujours positif je trouve. Ils ont, eh bien, comment je peux expliquer ? Vraiment, je trouve que ça n'empêche pas en plus, ça aide

T152.S. Donc, tu penses que pour faire réussir un élève... ?

T153.Mme Gul. Oui

T154.S. Un enfant, même s'il parle une autre langue, ce n'est pas une gêne et même au contraire, parler une autre langue ça peut même aider à réussir plus facilement

T155.Mme Gul. Bien sûr, bien sûr. Bah, ce n'est pas tout à fait aider mais ça n'a rien à voir, ça n'empêche pas. Parce que ma fille, elle est « nouv », maintenant elle a une moyenne 14, ses profs ils sont très contents d'elle et en plus je crois qu'elle va être mieux l'année prochaine. Parce que maintenant ça va, elle parle correctement et en plus elle parle turc aussi correctement mais, turc n'empêche pas elle apprend. Je ne sais pas, je ne trouve pas la logique là-dedans

T156.S. Ah oui, non mais bien sûr ! Je suis d'accord avec toi. Personnellement, je suis complètement d'accord avec toi mais j'ai rencontré d'autres familles. Et tu sais, ça existe dans d'autres familles des parents qui vont dire à leurs enfants de parler tout le temps français. Et puis, par exemple, s'ils sont turcophones aussi ils peuvent dire « bon, voilà, on insiste absolument que sur le français parce que le turc, on peut mélanger ou ça peut être une gêne ». Il y a vraiment des gens qui pensent comme ça

T157.Mme Gul. Oui, mais ce n'est pas mélanger. Bah, c'est mélanger, si vous avez des manques de vocabulaire. Par exemple, mes élèves, quand il construit une phrase, il prend quelques mots français parce qu'ils ne savent pas, il ne connaît pas un mot turc, voilà. Mais ils ont conscience que ce n'est pas un mot turc, vous voyez ?

T158.S. Oui, bien sûr.

T159.Mme Gul. Ce n'est pas mélangé, c'est complètement...tu vois, c'est...

T160.S. Oui, oui, je comprends ce que tu veux dire

T161.Mme Gul. Ils savent bien que ce n'est pas le même mot turc. Mais pour le français, je pense qu'il ne construit pas avec les mots turcs une phrase en français, je ne crois pas. Mais pour la langue turque, ça se passe comme ça, il prend quelques mots mais ce n'est pas un mélange, ce n'est pas une confusion

T162.S. Hum hum

T163.Mme Gul. Ils ont une conscience, ils savent bien que ce n'est pas ça. Mais, il faut faire une recherche sur les élèves ELCO et au niveau de réussite, voyez, pour voir ce qu'il se passe

T164.S. Mais c'est intéressant parce qu'ils peuvent utiliser leur bilinguisme, en fait, pour accéder à la langue turque

T165.Mme Gul. Oui, oui

T166.S. D'accord

T167.Mme Gul. Il faut voir, il faut chercher est-ce qu'il y a les élèves qui parlent turc, il faut voir qu'est-ce qu'il se passe dans les cours turc et qu'est-ce qu'il se passe à l'école. Vous allez

voir que c'est parallèle toujours, c'est toujours pareil. « Réussir » dans les deux langues, c'est toujours pareil

T168.S. Hum

T169.Mme Gul. Si un élève brillant, c'est-à-dire il va parler bien turc aussi

T170.S. Hum

T171.Mme Gul. C'est toujours parallèle

T172.S. Parallèle, ouais

T173.Mme Gul. Oui, « réussir » c'est parallèle

T174.S. Ça se fait en même temps

T175.Mme Gul. Oui, voilà, voilà

T176.S. D'accord

(Je coupe à nouveau l'enregistrement pensant avoir cette fois-ci terminé l'entretien mais nous continuons à échanger et je relance l'enregistrement au fil de nos échanges).

T177.S. Donc, dans les familles immigrées, ils ignorent la réalité, c'est-à-dire ?

T178.Mme Gul. Oui, heu, non, les responsables, je trouve ignorent la réalité. Dans une famille, on parle quoi, on parle de quoi toujours, on utilise toujours le même mot, bah, pour l'enfant comment il peut... ? Améliorer son... ? Par exemple moi, je ne parle pas français comme ma langue maternelle, pas du tout, mais c'est sûr que j'utilise plusieurs mots dans ma langue maternelle. Bah, une famille avec un vocabulaire très limité, par exemple, ils sont venus en France, ils parlent français mais avec, tu vois, limite. Quand ils parlent à la maison la langue française avec les mots limités, bah, ça n'a rien à voir pour une élève. Mais s'ils parlent correctement turc, si l'enfant il comprend tout, il va chercher, c'était quel mot, c'était quoi en langue française, c'était quoi ça ? Il va chercher, tu comprends ?

T179.S. Ouais, ouais, ouais, bien sûr, je comprends. Tu veux dire que pratiquer la langue entre guillemets « d'origine » à la maison, la pratiquer bien, ça va ouvrir la curiosité et donc ça va motiver l'enfant à apprendre heu

T180.Mme Gul. Voilà. Les mots

T181.S. L'équivalent en français

T182.Mme Gul. Ah, c'était quoi ça en français ? S'ils ne savent pas, si la famille parle français mais limité tu vois, tout ce que tu XX, bah c'est des choses actuelles parce que c'est la réalité. Tu vois, les immigrés, ils ne sont pas bien éduqués, ils n'ont pas une diplôme universitaire ou je ne sais pas quoi. Mais quand même, dans les langues maternelles, ils ont un niveau, ils peuvent comprendre un journal, ils peuvent lire un journal, ils peuvent regarder une

télé, ils peuvent comprendre un film, il peut parler de ça, il peut parler des politiques actuelles, tu vois, dans sa langue maternelle. Mais dans une langue française...

T183.S. C'est plus réduit

T184.Mme Gul. Et bah, voilà, voilà ! Mais pour les enfants, il va rester avec, je ne sais pas, cinquante mots c'est tout, à la maison. Je sais pas « qu'est-ce que tu as mangé ? », « qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui ? », c'est tout

T185.S. Ouais, c'est limité

T186.Mme Gul. Oui, parce que si vous avez un vocabulaire riche, vous pouvez parler de tout ça mais si vous n'en avez pas, comment vous pouvez parler de... vous voyez ?

T187.S. Bien sûr

T188.Mme Gul. Mais, dans ces langues maternelles, ils sont à l'aise. Vous voyez, moi aussi, c'était très difficile lire un journal, comprendre, c'était très difficile

(...)

T189.Mme Gul. Ma fille toujours me demande « maman, qu'est-ce que ça veut dire ça en français ? Ce mot que tu utilises. Pourquoi ? Mais je ne sais pas ». Par exemple à l'école, on ne parle pas de tout

T190.S. Oui, bien sûr

T191.Mme Gul. Voilà ! A l'école, on ne parle pas de tout

T192.S. Oui, il y a des thématiques qui reviennent tout le temps

T193.Mme Gul. Si on n'a pas dans la famille. Elle cherche parce que je l'utilise

T194.S. Oui, donc, dans l'apprentissage de la langue française. Donc, la langue du pays d'accueil, il n'y a pas que l'école quoi. Il y a vraiment à la maison

T195.Mme Gul. Oui, à la maison, ça joue beaucoup, oui. C'est vraiment, le vocabulaire de l'école, ce n'est pas tout à fait une autre chose, mais il y a des choses, on apprend à la maison, vous voyez c'est...

(...)

10.3. Entretien n°21 du 02/05/08 avec Madame Mu.

T1.S. Merci, c'est gentil, un petit café, ça fait du bien. Donc, merci beaucoup pour l'accueil, c'est très gentil

T2.Mme Mu. Non, ce n'est pas grave

T3.S. Pour moi, c'est utile, parce que, je vous ai expliqué, j'ai déjà fait un stage dans la classe avec A. Donc, je continue mes études, et pour mes études, j'ai besoin de me renseigner un peu, savoir comment ça se passe à l'école pour les enfants, tout ça

T4.Mme Mu. Oui, oui, d'accord

T5.S. Donc, moi, je sais par exemple que Mil. elle va à l'école XX, c'est ça ?

T6.Mme Mu. Oui, oui

T7.S. Et elle est en quelle classe ?

T8.Mil. CE2

T9.S. CE2, d'accord. Et, ça se passe bien à l'école ?

T10.Mme Mu. Oui

T11.S. Alors...

T12.Mme Mu. C'est bien l'école, travaille bien

T13.S. Bravo !

T14.Mme Mu. (*A sa fille.*) Viens, viens

T15.S. Oui, viens, viens. (*A Mil.*) Donc, moi, je sais que tu as le CE2 avec la classe normale et puis, tu as aussi les cours avec A. Alors, je voulais demander à ta mère, qu'est-ce que c'est les cours avec A., en fait ? (*Mil. traduit la question à sa mère, elle lui répond et Mil. me traduit la réponse de sa mère.*)

T16.Mil. A. il fait de parler nous français un peu

T17.S. Hum. (*M'adressant à madame Mu.*) Pourquoi Mil. elle va dans la classe à A. ?

T18.Mme Mu. Parce que Mil. a... je ne sais pas comment expliquer

T19.S. Pas de problème. En anglais si vous voulez ? Pas de problème

T20.Mme Mu. Parce que Mil. *speak small french*

T21.S. Hum, d'accord.

T22.Mme Mu. XXX

T23.S. D'accord, ok. Et dans la classe d'A., c'est bien, ça se passe bien aussi le français ?

T24.Mme Mu. Heu, oui, moi parler avec A. Mil. a commencé à une classe, A. elle a dit c'est bien, Mil. a parlé en France mais lui, un petit peu... (*Désignant son fils cadet sur ses genoux.*)

T25.S. Un peu moins. Ah, les garçons !

T26.Mme Mu. C'est différent (*Rires.*)

T27.S. Et, est-ce que vous pensez que c'est bien le cours ? Le cours avec A., vous pensez que c'est utile ? (*Mil. traduit la question à sa mère, elle acquiesce.*)... Et pourquoi c'est bien ?

T28.Mme Mu. Pourquoi ? Pourquoi moi les enfants parler en France !

T29.S. Hum

T30.Mme Mu. Parce que moi, « franç », moi...

T31.S. Hum. Ça ne fait pas longtemps. J'ai demandé tout à Mil. tout à l'heure comment on écrit son prénom

T32.Mme Mu. Mil. prénom, XX nom

T33.S. D'accord. Et elle m'a dit que c'est un nom qui vient de Macédoine

T34.Mme Mu. Oui

T35.S. D'accord. Donc vous êtes arrivés en France il y a 6 mois seulement ?

T36.Mme Mu. Six mois en France

T37.S. D'accord. Et, par exemple, est-ce qu'à la maison vous parlez d'autres langues que le français ?

T38.Mme Mu. *In* Macédoine ?

T39.S. Non, non, ici

T40.Mme Mu. Moi parler rom, rom !

T41.S. D'accord

T42.Mme Mu. Mil. avec son frère elle parlait un petit peu en France, un petit peu

T43.S. Tu parles un peu français avec ton frère. Et tu parles français à l'école et rom avec maman ?

T44.Mil. (*Très faiblement.*) Hum

T45.S. Et rom aussi avec ton frère ?

T46. Mil. (*Très faiblement.*) Hum

T47.S. Et est-ce qu'à l'école des fois, tu parles un peu rom aussi ?

T48.Mil. (*Très faiblement.*) Non

T49.S. Jamais ?... Pourquoi

T50.Mil. Bah il n'y a pas des gens qui parlent rom

T51.S. Hum, c'est vrai, c'est vrai. C'est sûr. (*Rire.*) Et vous, vous parlez seulement rom ou aussi français avec Mil. ?

T52.Mme Mu. Rom

T53.S. Seulement ?

T54.Mme Mu. Oui

T55.S. Pourquoi ?

T56.Mme Mu. Pourquoi, parce que moi je ne sais pas parler bien français, Mil. c'est comme traducteur

T57.S. (*A Mil.*) Hum, tu traduis tout, c'est bien ! Et donc, Mil. peut parler deux langues et vous aussi deux, le rom et le français

T58.Mme Mu. Moi, un petit peu français, rom XX parce que c'est moi rom !

T59.S. Bah oui, c'est sûr. Et vous parlez aussi un petit peu anglais ?

T60.Mme Mu. Parce que *in Macedonia*, une TV puis « animés » anglais, moi écoute

T61.S. Ah ouais, ouais

T62.Mme Mu. Parce que moi XX

T63.S. D'accord, donc vous avez regardé tous les films, les dessins animés, les programmes télé en anglais

T64.Mme Mu. Oui

T65.S. Et vous avez appris comme ça, c'est génial

T66.Mme Mu. C'est anglais XX

T67.S. Hum, les sous-titres. Donc, vous pouvez parler français, anglais et rom

T68.Mme Mu. Oh, anglais, un petit peu, un petit peu

T69.S. Mais c'est bien. Ça fait trois, c'est bien. Est-ce que vous pensez que c'est important de parler plusieurs langues ?

T70.Mme Mu. Plus ?

T71.S. Oui. (*Mil. traduit la question à sa mère, elle lui répond et Mil. me traduit la réponse de sa mère.*)

T72.Mme Mu. Je ne sais pas.

T73.S. Et pour Mil., est-ce que c'est important de parler des langues ?

T74.Mme Mu. Ah non, parce que Mi. a une école, *in Macedonia*, une école, *no* parler rom, *in Macedonia* parler...

T75.S. Donc, non, je n'ai pas compris. Heu... Mil. elle parlait rom en Macédoine, d'accord, c'est ça ?

T76.Mme Mu. Oui

T77.S. Et ici ?

T78.Mme Mu. Ici, avec moi ?

T79.S. Hum

T80.Mme Mu. Rom

T81.S. Et pour votre fille, vous, qu'est-ce que vous pensez ? Vous pensez que c'est bien de parler plusieurs langues ?

T82.Mme Mu. Oui, oui

T83.S. Lesquelles ?

T84.Mme Mu. Je ne sais pas parce que Mil. XX (*Mil. traduit la question à sa mère, elle lui répond et Mil. me traduit la réponse de sa mère*)

T85.Mil. J'ai petite encore

T86.S. Hum. Bien, c'est bien. Maintenant pour le moment, elle est encore petite, CE2 c'est petit, c'est vrai. Mais plus tard ?

T87.Mme Mu. Oui

T88.S. Plus tard, dans la vie, quand elle sera adulte, vous qu'est-ce que vous pensez de sa réussite ? ... (*Mil. traduit la question à sa mère.*)

T89.Mme Mu. Heu, je ne sais pas

T90.S. Qu'est-ce que c'est un avenir, un futur bien?

T91.Mme Mu. Bien pour Mil., XX parler beaucoup de langues, c'est bien pour Mil.

T92.S. Parler beaucoup de langues, c'est bien ? Et quoi d'autre pour son futur ? (*Rires. M'adressant à Mil.*) Qu'est-ce que tu veux toi, pour ton futur ? Moi, par exemple, pour mon futur, j'aimerais avoir des enfants, voyager, avoir un travail sympa, tout ça (*Mil. traduit ce que je dis à sa mère.*)... Qu'est-ce que vous pensez qui est bon, bien, pour l'avenir de Mil. ?

T93.Mme Mu. Ah, je ne sais pas, je ne sais pas... je ne sais pas

T94.S. Mais elle est encore petite. Mais, quand elle va être plus grande, vous avez dit tout à l'heure que c'est bien quand on est grand de parler plusieurs langues

T95.Mme Mu. Oui

T96.S. Pourquoi c'est utile ? Pourquoi c'est bien ?

T97.Mme Mu. Pour Mil., pourquoi, je ne sais pas comment expliquer

T98.S. En anglais si vous voulez, en anglais, il n'y a pas de problème (*Mil. traduit ce que je dis à sa mère.*)

T99.Mme Mu. Oui. *It's better for Mil.* parce que *when Mil. is grande*, parler *five, six, it's better for Mil.* Parce que *when...* Je ne sais pas comment expliquer

T100.S. *It's good!*

T101.Mil. (*Mil. me traduit la réponse de sa mère*) Elle a dit quand je suis grande c'est bien parce que pour moi, c'est bien, elle a dit

T102.S. (*Rires*) Oui, mais pourquoi c'est bien ? J'ai compris que c'est bien mais... (*Mil. et sa mère échangent entre elles en romani.*)

T103. Mil. (*Mil. me traduit la réponse de sa mère.*) Quand j'ai, quand je jouer avec quelqu'un qui sait parler

T104.Mme Mu. Pour voyage, c'est bon

T105.S. Hum

T106.Mme Mu. C'est bon parler

T107.S. Pour communiquer

T108.Mme Mu. Oui

T109.S. Avec beaucoup de personnes dans le monde

T110.Mme Mu. Oui parce que je ne sais pas (*Mil. et sa mère échangent à nouveau toutes les deux.*)

T111.Mil. (*Mil. me traduit la réponse de sa mère.*) Quand j'ai grande, je peux une grande école

T112.S. Hum, donc c'est pour rentrer dans des bonnes écoles

T113.Mil. Oui

T114.S. Pour avoir des bonnes écoles, *to go to good schools?*

T115.Mme Mu. *It's big school*, collègue, je ne sais pas comment on dit

T116.S. Vous pensez que c'est important de parler plusieurs langues pour aller dans des écoles et aussi pour communiquer, voyager tout ça ?

T117.Mme Mu. Oui, oui

T118.S. Et est-ce que vous pensez que le rom aussi, le rom c'est important pour Mil. ?

T119.Mme Mu. (*Mil. traduit ce que je dis à sa mère.*) *Important, no*, ce n'est pas important elle sait rom

T120.S. Ouais, elle sait déjà, hum. D'accord...Une question encore, seulement une (*Rires*) après c'est fini. Une question pour Mil., toi, quand tu vas être plus grande, qu'est-ce que tu veux faire ? Ah, c'est dur hein !

T121.Mil. (*Très faiblement*) Je ne sais pas

T122.S. Et qu'est-ce que tu penses toi des cours d'A. tout ça, est-ce que tu penses que c'est important ?

T123.Mi. Oui

T124.S. Hum. C'est bien ? Et pourquoi c'est important ?

T125.Mil. Bah parce que il me fait de parler très bien français

T127.S. Et c'est important de parler très bien français, à quoi ça sert ?

T128.Mil. Bah..... (*Elle échange avec sa mère et je pense qu'elle prend à son compte la réponse soufflée par la mère.*) Bah, pour se comprendre avec les enfants

T129.S. Et bah, c'est bien, c'est très bien, tu as raison, c'est très important de se comprendre

T130.Mme Mu. (*Parlant de son fils.*) *It's difficult* pour parler en France

T131.S. Quel âge il a ?

T132.Mme Mu. 8 ans

T133.S. Et pourquoi c'est... ?

T134.Mme Mu. Je ne sais pas

T135.S. Et à la maison, il parle français quand même avec toi Mil. ?

T136.Mme Mu. Un petit peu, un petit peu

T137.S. Mais surtout en rom, c'est plus facile pour lui

T138.Mme Mu. Oui, mon mari en rom parler

T139.S. Hum. Comment faire ?

T140.Mme Mu. Oui, parce que Mi. *is* très vite parler en France

(...)

10.4. Entretien collectif n°22 du 06/05/08 avec des mères d'élèves de l'école CB

T1.S. Donc, moi, j'expliquais tout à l'heure, j'ai travaillé en stage avec A., dans sa classe. Moi, je suis encore à l'université, je fais encore des études et pour mon futur travail je m'intéresse au système de l'école. A comment ça se passe pour les enfants quand ils apprennent le français et aussi les enfants qui ont plusieurs langues. Comment ça se passe avec le français. Donc, c'est pour ça que je voulais rencontrer quelques parents pour savoir comment ça se passe. Parce que j'ai déjà rencontré des enfants mais ce n'est pas pareil. Donc, peut-être qu'on peut faire un par un ? Sinon, ça va être un peu difficile pour se comprendre. Donc, merci d'avoir accepté de me rencontrer, c'est gentil. Je ne sais même plus votre nom

T2. Mme Ba. Madame Ba.

T3.S. Donc, vous m'avez dit quand on marchait dans la cour, vous êtes arrivée en France il y a cinq ans ?

T4.Mme Ba. Oui, j'ai entré en France le 26 août 2003, avec 3 enfants et le dernier il est né en France, le 26 mars 2004

T5.S. Et comment tu t'appelles ?

T6.Mme Ba. Mo.

T7.Mo. Mo. Fa. !

T8.S. Mo. Fa.! Waow!

T9.Mme Ba. Il a deux prénoms

T10.S. Bon alors, voilà, vous avez d'autres enfants qui vont ici à l'école

T11.Mme Ba. Oui, tous mes enfants ils sont scolarisés ici. Mo., il est en maternelle, en petite section, X il est en CE1, X en CLIS et le grand, il est au collège, en 6ème

T12.S. D'accord. Et alors, vos enfants, dans tous vos enfants il y en a, je crois, qui vont dans la classe avec A. ?

T13.Mme Ba. C'est qui A. ?

T14.S. Pas avec A. peut-être. Mais, en cours de FLE, français langue étrangère ?

T15.Mme Ba. Non, non, non. Mes enfants, ils font l'étude mais...

T16.S. D'accord. Ils ont... (*L'assistante sociale entre dans la salle de réunion et repart.*)

(...)

T17.S. Ici, moi, je connais A. A., c'est la professeur, la maîtresse, vous connaissez A. ?

T18.Fils de Mme Ba. Moi, je la connais

T19.S. Qu'est-ce qu'elle fait, A. ?

T20.Garçon 2. (*Il est le fils d'une autre mère présente.*) Elle aide les enfants à parler

T21.Fille de Mme Ba. Elle aide les enfants à parler et eux qui ont des difficultés aussi. Comme N., elle va avec elle

T22.S. Donc en fait, c'est ça, elle donne des cours de français

T23.Mme Ba. Les premières années il y avait madame X

T24.S. Oui

T25.Mme Ba. Elle aide les enfants, surtout la première année de scolaire. Parce que le grand, il rentre en France à l'âge de huit ans, il a fait CP et CE1 en Algérie, en arabe. Parce que normalement il rentre en CE2 mais là, première année en France, il rentre en classe CE. Et X, elle est rentrée à l'âge de six ans, normalement elle rentre en CP mais elle a des difficultés parce quand elle est rentrée en France, elle n'entendait rien, juste bonjour, bonsoir. Mais mon mari aussi parlait, même moi, je sais écrire et lire mais le français, j'ai des difficultés pour le français mais, petit à petit, j'ai fait des efforts pour parler

T26.S. Bah là, c'est super, il n'y a pas de problème

T27.Mme Ba. Oui, je sais mais la première année c'est difficile pour moi

T28.S. C'est sûr

T29.Mme Ba. Mes enfants, c'est facile

T30.S. Facile ?

T31.Mme Ba. C'est facile pour mes enfants parce qu'ils parlent le français bien
(...)

T32.S. Et au collège, est-ce qu'il a encore un petit peu de cours de français ?

T33.Mme Ba. Non, non, il fait l'étude parce que tous les années j'inscris les enfants
(...)

T34. S. Donc, au début, quand ils étaient petits, quand ils sont arrivés, ils ont eu les cours de français en plus. Est-ce que c'était bien, qu'est-ce que vous pensez de ça ?

T35.Mme Ba. Oui, oui.

T36.S. C'était utile ?

T37.Mme Ba. Oui, oui, utile, c'est agréable. Même les enfants maintenant parlent très bien. Moi, je fais des fautes parce que je suis grande, même la langue étrangère, c'est difficile pour

les grands mais pour les enfants, c'est facile hein. Même Mo. il parle que le français à la maison

T38.S. Quel âge il a ?

T39.Mme Ba. Il a quatre ans

T40.S. Quatre ans

T41.Mme Ba. Il est né ici en 2004

T42.S. A la maison justement vous parlez... ?

T43.Mme Ba. Le français

T44.S. Seulement ?

T45.Mme Ba. Que moi je parle arabe, moi je parle arabe mais des fois mes enfants ils répondent en français

T46.S. D'accord, mais pourquoi que le français ?

T47.Mme Ba. Oui, des fois, il est parce qu'il rentre à l'âge de trois ans en France, parce que l'arabe elle a...

T48.Fille de Mme Ba. C'est un peu dur

T49.Mme Ba. Oui, un peu dur pour lui, oui. Ils parlent arabe mais des fois, des choses qu'elle comprend...

T50.S. Oui, elle parle mieux le français que l'arabe

T51.Mme Ba. Mais moi, je parle l'arabe mieux, l'arabe académique mais, le français, j'ai fait des efforts pour apprendre le français

T52.S. Donc, avec les enfants à la maison, en fait, vous parlez français et arabe?

T53.Mme Ba. Oui, oui, français et arabe

T54.S. Comment : plus français, plus arabe ? Ça dépend ou... ?

T55.Mme Ba. Non, moi, je ne parle que l'arabe à la maison

T56.S. Que l'arabe à la maison ?

T57.Mme Ba. Parce que pour mes enfants il a oublié pas la langue l'arabe

T58.S. Hum hum. C'est important pour vous qu'ils... ?

T59.Mme Ba. Oui, c'est important pour garder toutes les langues, ce n'est pas que l'arabe, le français même l'anglais, même plusieurs langues, c'est bien

T60.S. Vous pensez que c'est bien de parler plusieurs langues ?

T61.Mme Ba. Oui, oui, pourquoi pas, oui

T62.S. Pourquoi ? C'est utile, ça sert ?

T63.Mme Ba. C'est utile, oui, pourquoi pas. Mais pour moi, j'aime comprendre les choses. Même toujours, j'ai parlé avec mon mari « ça, il s'appelle comment en français ? ». J'ai toujours, même j'ai inscrit à l'auto-école, pour faire les heures de code, à bah, je suis bien, même la première fois que je rentre à l'école, s'il y a des mots, c'est difficile pour moi parce qu'il y a des mots

T64.S. Ouais, c'est des mots techniques

T65.Mme Ba. Oui, oui, oui, oui. C'est des mots, c'est difficile pour moi. Maintenant, je connais presque tout

T66.S. Bah, c'est génial. Mais c'est intéressant parce que vous avez dit que c'est bien pour les enfants de parler plusieurs langues

T67.Mme Ba. Oui, oui, oui

T68.S. Et, plus tard par exemple, maintenant ils sont petits, c'est sûr mais plus tard, dans le futur, pour vous, qu'est-ce qui est le plus important pour les enfants ?

T69.Mme Ba. La langue ou c'est quoi ?

T70.S. Bah, heu, non, dans la vie en général. Qu'est-ce qui est le plus important pour réussir ?

T71.Mme Ba. Hum, j'aime bien mes enfants ils sont bien à l'école pour réussir toutes les langues : l'anglais, le français, l'arabe, surtout l'arabe, il ne faut pas oublier cette langue. Moi, j'aime l'arabe, j'aime le français. Même l'Algérie, presque tous les Algériens ils parlent français

T72.S. Ça c'est vrai !

T73.Mme Ba. Oui, c'est la deuxième langue ! On a l'arabe et la deuxième langue c'est le français, comme ici

T74.Fille de Mme Ba. Et la troisième langue, c'est l'anglais

T75.Mme Ba. Ah oui !

T76.S. C'est l'anglais, la troisième langue ?

T77.Mme Ba. Oui, la troisième langue, c'est l'anglais. Pour aller en Amérique ou je ne sais pas là, où les gens ils parlent anglais

T78.S. Donc c'est utile ?

T79.Mme Ba. Oui, oui, pour parler, pour heu...

T80.S. (*M'adressant à la fille de Madame Ba.*) Ça m'intéresse ce que tu as dit, tu te présentes ?

T81.Fille de Mme Ba. XX

T82.S. Oui, et tu as quel âge ?

T83.Fille de Mme Ba. J'ai 7 ans

T84.S. Oui, voilà et tu es dans la classe de madame L. c'est ça ?

T85.Mme Ba. Oui

T86.S. Donc, tu as vu tout ce qu'elle a dit ta mère, c'est intéressant, que tu parles le français, l'arabe aussi ? Et tu parles anglais aussi ?

T87.Mo. Et elle fait toujours des bêtises

T88.S. Elle fait toujours des bêtises ? Ah bon ! Alors, explique-moi, c'est quoi tes langues ?

T89.Mo. La langue française, algérienne et anglais

T90.Mme Ba. Non, c'est l'arabe, la langue arabe

T91.S. Et alors, tu parles ... ?

T92.Fille de Mme Ba. Bah, arabe et français

T93.S. Où ça ?

T94.Fille de Mme Ba. Où ça ?

T95.S. A la maison...?

T96.Fille de Mme Ba. Dans la maison, je parle français mais dehors et tout, mais quand je vais en Algérie, je parle arabe

T97.S. Bah oui et à l'école ?

T98.Fille de Mme Ba. Et des fois à la maison, je parle en arabe et à l'école, je parle français

T99.S. Et seulement un tout petit peu à la maison ? Pourquoi un tout petit peu ?

T100.Fille de Mme Ba. En français bah, parce que je parle, parce que j'ai des difficultés à parler en arabe

T101.S. Bah oui

(...)

T102.S. Moi, j'ai envie de vous poser une dernière question

T103.Mme Ba. Pas de problème

(...)

T104.S. Pour vous, qu'est-ce que c'est la réussite pour vos enfants ?

T105.Mme Ba..... Je ne comprends pas

T106.Fille de Mme Ba. Qu'est-ce que tu as dit ?

T107.S. J'ai dit alors, j'ai dit « c'est quoi la réussite ? ». Pour toi ?

T108.Fille de Mme Ba. Quelle réussite ?

T109.S. Bah, la réussite dans la vie. Réussir, c'est quoi pour toi ?

T110.Fille de Mme Ba. Moi c'est...

T111.Mme Ba. C'est le rêve ou... ?

T112.S. Ouais, ouais mais comme vous voulez

T113.Mme Ba. C'est comme de vivre ici ou... ?

T114.S. Bah, ça dépend, ça dépend, chaque personne pense différemment

T115.Mme Ba. Je ne sais pas, moi, je suis bien !

T116.S. Non, mais pour les enfants en fait

T117.Mme Ba. Oui, oui, oui, oui ! Même pour moi, pour mes enfants, je suis aucun problème, pour les enfants, je suis bien chez moi, nous, vivre ici, mon mari, il travaille. Même, j'ai jamais convoqué avec l'école ou le collège, mes enfants ils sont bien, ils sont adaptés

T118.S. Hum

T119.Mme Ba. Il comprend le français, je suis contente. XX Moi, je parle, je sais que j'ai des difficultés mais je suis bien, je suis fière pour moi

T120.S. Mais tout à fait, mais vous avez raison. (*Au fils de Mme Ba.*) Et toi alors, qu'est-ce que tu en penses ?

T121.Fils de Mme Ba. De quoi ?

T122.S. C'est quoi la réussite pour toi ?

T124. Fils de Mme Ba. Mais ça veut dire quoi la réussite ?

T125.S. Réussir ? (*Mme Ba. parle en arabe à son fils, elle lui traduit visiblement le terme « réussite ».*)

T126. Fils de Mme Ba. Ah ? Mais je ne sais pas moi !

T127.Mme Ba. En rêve, en rêve !

T128. Fils de Mme Ba. En rêve ?

T129.Mme Ba. Oui

T130. Fils de Mme Ba. Je ne sais pas

T131.S. Pas encore, c'est trop tôt ? Plus tard, qu'est-ce que tu veux faire ? Qu'est-ce qui est important dans ta vie, plus tard ?

T132. Fils de Mme Ba. Bah, être docteur

T133.Mme Ba. Ah bah, c'est bien !

T134.S. Ah bon ? Et comment tu vas faire pour être docteur ?

T135. Fils de Mme Ba. Bah, être gentil dans la classe, travailler bien

T136.Mme Ba. Il faut respecter la maîtresse, c'est important !

T137.S. Bon, j'espère que tu seras docteur et que tu me soigneras, parce que moi, je serai vieille hein ! Il faudra me donner des médicaments !

T138.Mme Ba. Pourquoi pas !

T139.S. Pourquoi pas !

(...)

10.5. Entretien collectif n°23 du 07/05/08 avec mères d'élèves de l'école CB

T1.S. Je suis Sandra, donc, est-ce que vous pouvez vous présenter ?

T2.Mme Si. Je suis madame Si.

T3.S. D'accord, et vous aussi vous venez d'Algérie ?

T4.Mme Si. De Tunisie. Je suis tunisienne

T5.S. D'accord. Où exactement ?

T6.Mme Si. Djerba

T7.S. Oh oui !

T8.Mme Lo. C'est la capitale

T9.Mme Si. Non

T10.Mme Lo. Ah, elle habite la capitale, la capitale

T11.Mme Si. J'habite Djerba

T12.S. J'ai été en Tunisie aussi en vacances

T13.Mme Si. Oui ! Elle est belle hein ! Elle est petite, elle n'est pas grande

T14.S. Je n'ai pas beaucoup voyagé. J'ai été à un mariage, c'était bien

T15.Mme Si. Un peu la mer aussi

T16.S. Au bord de la mer aussi

(...)

T17.Donc, I. (*I. est la fille de Mme Si.*) a des cours avec de FLE avec A.

T18.Mme Si. Oui. Non, maintenant, c'est terminé.

T19.S. C'est terminé ?

T20.Mme Si. XX A. l'a prise en maternelle

T21.S. D'accord

(*Une mère venue accompagner une autre mère s'éclipse, nous la saluons.*)

T22.S. Oui donc, les deux, maintenant, c'est fini pour la petite mais la grande elle y va encore je crois ?

T23.Mme Si. Oui

T24.S. Elle a des cours avec A. et, qu'est-ce qu'elle fait avec A. ? ... Dans la classe, comment ça se passe ?

T25.Mme Si. Elle fait des lectures, des mathématiques, des choses

T26.S. Des mathématiques aussi ?

T27.Mme Si. C'est l'année dernière, ce n'est pas maintenant. Avec monsieur X ?

T28.S. D'accord. Et c'est bien d'aller dans la classe d'A., c'est utile ou... ? Vous pensez que c'est utile ? (*Mimiques d'incompréhension de mon interlocutrice.*)... D'aller dans la classe à A., c'est bien ?

T29.Mme Si. Oui, c'est bien. L'année dernière

T30.S. Hum... Et, tout à l'heure on a parlé avec la dame, elle nous disait qu'à la maison, son dernier enfant il ne parlait que français presque, pas beaucoup arabe. Comment ça se passe avec vos enfants à la maison alors ?

T31.Mme Si. A la maison, c'est pareil. Que arabe et berbère. Berbère arabe et un peu français

T32.S. Oui, d'accord. Donc principalement du berbère, c'est ça ?

T33.Mme Si. Oui

T34.S. Et un petit peu français

T35.Mme Si. C'est que moi j'y compris pas bien le français beaucoup beaucoup

T36.S. Si ! Très bien !

T37.Mme Si. Et « j'y lis » mais quand je lis, je ne comprends pas bien, je sais juste, je connais, par exemple, quand moi, j'arrive en France

T38.S. Hum

T39.Mme Si. Il y a des choses que je connais, il y a des choses que je ne comprends pas

T40.S. Oui mais quand même ! Vous avez eu votre diplôme !

T41.Mme Si. Oui

T42.S. C'est vrai ! C'est quoi la note déjà ? Vous avez eu combien ?

T43.Mme Si. Heu...

T44.S. Ah, montrez-moi votre diplôme (*Le DILF.*). Il est beau ! C'est génial, vous avez 97,75 sur 100 !

(...)

T45.Mme Si. Mais quand je parlais avec le médecin, avec le docteur, je ne comprends pas bien

T46.S. Hum. Mais maintenant, ça va

T47.Mme Si. Moi, je connais mais il y a quelques petits mots que je ne connais pas

T48.S. Mais c'est normal, c'est normal

(...)

T49.S. Et donc, vous parlez plus berbère à la maison que français ?

T50.Mme Si. Oui

T51.S. Alors, les enfants comment ça se passe ? Ils parlent aussi à la maison plus berbère ?
Aussi français ? Comment ça se passe ?

T52.Mme Si. Berbère, berbère

T53.S. Plus berbère ?

T54.Mme Si. Oui

T55.S. Et, est-ce qu'il y a d'autres langues ou pas ?

T56.Mme Si. Berbère et aussi en arabe

T57.S. D'accord. Et comment ça se passe le français alors ?

T58.Mme Si. C'est bien

T59.S. C'est bien ?

T60.Mme Si. On aime bien aussi

T61.S. D'accord

T62.Mme Si. Et XX bien, l'année dernière et maintenant le collègue

T63.S. Hum

(...)

T64. S. *(Parlant du petit garçon, G1, avec qui j'ai échangé informellement avant l'enregistrement. Il fréquente la même école que les enfants de Madame Si. et Mme Lo. Sa mère, qui ne participe à nos échanges, s'est invitée à notre rencontre.)* Eh bien, il disait tout à l'heure que lui, il avait trois langues

T65.G1. Parce que je le connais, il a anglais

T66.S. Et toi alors, tu as combien de langues alors ?

T67.G1. Et même XX

T68.S. Donc, tu en as combien des langues ?

T69.Fille de Mme Lo. *(Très faiblement)* Quatre

T70.S. Quatre. Vas-y, dis-moi quoi

T71.Fille de Mme Lo. Le berbère et l'arabe et le français, anglais

T72.S. Eh ouais, le français aussi. Le berbère, l'arabe, le français, l'anglais. Alors, laquelle, lesquelles tu parles le plus ?

T73.Fille de Mme Lo. Ah « ara » heu

T74.S. Vas-y, laquelle ?

T75.Fille de Mme Lo. Arabe

T76.S. Tu peux répondre

T77. Fille de Mme Lo. Arabe

T78. Mme Lo. Berbère

T79.S. Le berbère, après le français ?

T80.Mme Lo. A la maison, le berbère, à l'école, le français

T81.S. Le berbère à la maison et le français à l'école, c'est ça ? Tu ne parles pas un peu berbère ou arabe à l'école aussi ?... Non ?... Jamais

T82.G1. (*S'adressant à la fille de Madame Lo.*) Tu parlais en arabe XX à l'école ?

T83.Fille de Mme Lo. Heu, un petit peu

T84.S. Un petit peu ? D'accord. Pourquoi un petit peu seulement ?

T85.Fille de Mme Lo. XXX des autres ils ne parlent pas arabe

T86.S. Hum, ça dépend. Mais, est-ce que vous pensez que c'est bien d'avoir beaucoup de langues ? Plusieurs langues ? Parce que déjà, toi, tu en as quatre. C'est bien !

T87.Fille de Mme Lo. (*Très faiblement.*) Oui, c'est bien

T88.S. Et, qu'est-ce que vous pensez d'avoir plusieurs langues, pourquoi c'est bien ? C'est utile ? A quoi ça sert ? ...

T89.Fille de Mme Lo XXX (*Elle parle en arabe et semble avoir traduit aux mères ma question.*)

T90.Mme Si. Pour apprendre le français. Et pour apprendre aussi une heure, en arabe vendredi avec le monsieur

T91.S. Ah ?... Et pourquoi, par exemple, il y a d'autres enfants, ils ne prennent pas le cours d'arabe, c'est juste : l'école, l'arabe à la maison et puis c'est tout. Pourquoi vous avez choisi... ?

T92.Mme Si. L'arabe

T93.S. Une langue en plus ?

T94.Mme Si. Une langue en plus parce qu'il peut venir ici à l'école

T95.S. Oui mais pourquoi vous avez inscrit votre enfant au cours d'arabe ?

T96.Mme Si. Pour qu'elle continue l'arabe

T97.S. Pourquoi il faut continuer l'arabe ?

T98.Mme Si. Pour XX je connais l'arabe et XX

T99.S. (*Je ne comprends pas sa réponse.*) Hum. Heu... et est-ce que vous pensez par exemple que ça peut être important d'avoir une quatrième, cinquième, sixième langue ?

T100.Mme Abi. Oui, il faut

T101.S. Et pourquoi, ça sert à quoi ?

T102.Mme Abi. XXX pour communiquer XXX

T103.S. (*Je ne comprends pas tout ce que me dit cette mère qui a quelques difficultés à s'exprimer en français.*) Pour communiquer avec les gens ? ...C'est utile pour communiquer avec les gens ? D'accord. Et je vous pose la même question qu'aux autres mères, maintenant elles sont petites (*Je fais référence aux fillettes présentes et m'adresse aux trois mères.*) mais plus tard, elles vont être plus grandes. Pour vous, qu'est-ce que c'est la réussite pour vos enfants, le plus important pour vos enfants ?

T104.Mme Si. Que mes enfants ils savent bien lire

T105.S. Bien lire

T106.Mme Si. Bien, que ça passe bien dans l'école

T107.S. D'accord, donc, en premier, c'est bien lire, bien parler, bien lire

T108.Mme Si. En français et en arabe, les deux

T109.S. Bien lire en français et en arabe, les deux, d'accord

T110.Mme Si. Je « compris » les deux

T111.S. Le deux, c'est aussi important ou est-ce qu'il y en a un qui est plus important que l'autre ou c'est pareil ?

T112.Mme Si. C'est français XX parce qu'on est en France, il faut

T113.S. Pour vous, il faut apprendre plus le français parce qu'on vit en France

T114.Mme Si. C'est pour moi, pour moi

T115.S. Non mais c'est bien tout ça, c'est intéressant. Et avec le papa aussi c'est pareil, c'est seulement berbère?

T116.Mme Si. Oui, c'est un petit peu. Quand j'arrive en France le XX... c'est comme ça parce que c'est difficile pour nous

(...)

11. Quelques textes de référence

11.1. Plan de Cohésion Sociale

Ministère de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion Sociale (2005) : *Plan de cohésion sociale*, promulgation de la loi du 18 janvier 2005 : extraits.

Ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale

PLAN DE COHESION SOCIALE



2	INTRODUCTION
8	PREMIER PILIER – L'EMPLOI
11	Lutter contre le chômage
11	programme 1 Fédérer les acteurs pour un nouveau contrat avec les demandeurs d'emploi
13	Vers le plein emploi des jeunes
13	programme 2 Accompagner 800 000 jeunes en difficulté vers l'emploi durable
15	programme 3 500 000 apprentis, "étudiants des métiers"
17	programme 4 Favoriser la mixité sociale dans la fonction publique par le développement de l'alternance
18	Donner leur chance à tous les talents
18	programme 5 De l'assistance à l'emploi, une chance pour le pays tout entier
20	programme 6 Développer l'économie solidaire
21	programme 7 Favoriser le retour à l'emploi des chômeurs de longue durée
22	Libérer la création économique
22	programme 8 Etablir un nouveau pacte pour l'emploi
24	programme 9 Accélérer le développement des services
25	programme 10 Encourager la création de leur propre emploi par les chômeurs et les personnes en situation précaire
26	Favoriser l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes
26	programme 11 Favoriser l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes
27	DEUXIEME PILIER – LE LOGEMENT
28	programme 12 Résoudre la crise du logement par le rattrapage des retards en matière de logement locatif social
30	programme 13 Résoudre la crise du logement par la mobilisation du parc privé
32	programme 14 Résoudre la crise du logement par le renforcement de l'accueil et de l'hébergement d'urgence
33	TROISIEME PILIER – L'ÉGALITÉ DES CHANCES
34	L'égalité des chances entre les enfants et entre les adolescents
34	programme 15 Accompagner les enfants en fragilité
35	programme 16 Accompagner les collégiens en difficulté et rénover l'éducation prioritaire
37	L'égalité des chances entre les territoires
37	programme 17 Promouvoir l'égalité des chances entre les territoires
39	L'égalité des chances entre les personnes de toutes origines
39	programme 18 Restaurer le lien social
41	programme 19 Rénover l'accueil et l'intégration des populations immigrées
42	programme 20 Lutter contre les discriminations
43	ANNEXE
44	Coûts budgétaires du plan de cohésion sociale

l'égalité des chances

3

L'égalité des chances entre les enfants et entre les adolescents

programme 15 Accompagner les enfants en fragilité

programme 16 Accompagner les collégiens en difficulté
et rénover l'éducation prioritaire

L'égalité des chances entre les territoires

programme 17 Promouvoir l'égalité des chances entre les territoires

L'égalité des chances entre les personnes de toutes origines

programme 18 Restaurer le lien social

programme 19 Rénover l'accueil et l'intégration des populations
immigrées

programme 20 Lutter contre les discriminations

programme 15

Accompagner les enfants en fragilité

Les quartiers défavorisés cumulent les handicaps : environnement dégradé, taux de chômage plus élevé que la moyenne, familles particulièrement touchées par les "accidents de la vie". L'éducation des enfants y est beaucoup plus difficile, les risques de décrochage scolaire, les attitudes agressives, les situations de stress ou le repli sur soi sont plus fréquents.

La prévention précoce peut permettre d'agir sur les difficultés rencontrées par certains enfants, au moment où se construit leur personnalité. Accompagner dès le plus jeune âge les enfants en difficulté, c'est faciliter leur insertion sociale, leur développement personnel et leur réussite scolaire. C'est un investissement pour notre cohésion sociale et un facteur d'égalité des chances.

En Grande-Bretagne, les programmes "*City Challenge*" et "*Educative Action Zones*" ont été menés avec succès. Aux Etats-Unis, le "*Perry Preschool Program*" fonctionne depuis 1962 ; son impact positif sur le bien-être des bénéficiaires et sur la réduction des inégalités est avéré, comme son rendement largement positif pour le budget de l'Etat (économies en matière d'aide sociale et éducative).

Pour rendre plus effective l'égalité des chances entre les enfants, le plan prévoit la création d'équipes de réussite éducative.

Ces équipes mobilisent, autour de l'enfant et des parents, tous les professionnels spécialistes de la petite enfance : enseignants, éducateurs, animateurs, travailleurs sociaux, psychologues, pédopsychiatres et rééducateurs (kinésithérapeutes, orthophonistes).

Créées à l'initiative des chefs d'établissements, des communes et de leurs groupements, des départements, des CAF et de l'Etat, ces équipes permettent un accompagnement collectif ou individuel des enfants et de leur famille, notamment de ceux qui sont signalés comme étant en grande difficulté. Elles s'appuieront sur une structure juridique souple (groupement d'intérêt public, par exemple, ou caisse des écoles au statut rénové). Les activités proposées mêlent soutien scolaire, écoute de l'enfant et activités récréatives ; elles s'inscrivent dans le cadre d'un contrat, passé entre la famille et l'équipe de réussite éducative.

750 équipes de réussite éducative seront créées, permettant d'accompagner les enfants en grande difficulté au sein des 900 zones ou réseaux d'éducation prioritaire (soit 6 975 écoles primaires), dont la géographie recouvre pour l'essentiel celle des zones urbaines sensibles. Le coût annuel d'une équipe de réussite éducative est estimé à 1 million d'euros par structure, cofinancé par l'Etat et ses partenaires.

programme 16

Accompagner les collégiens en difficulté et rénover l'éducation prioritaire

Les élèves qui ont accumulé retards et déficits d'apprentissage au long de leur scolarité passée ne tirent plus aucun profit des enseignements ordinaires. Ils se retrouvent souvent déscolarisés dans les faits. C'est l'échec. Celui de l'élève, celui de l'institution scolaire, celui de l'environnement scolaire immédiat.

Ce programme vise à redonner à ces jeunes un cadre et des repères, à créer des outils pédagogiques adaptés, à leur donner l'occasion de sortir de leurs collèges ou de leurs quartiers ; en bref, à leur ouvrir un avenir social et professionnel. Il tend aussi à aider l'éducation nationale à valoriser les chefs d'établissement et les enseignants et à restaurer l'autorité de l'institution scolaire.

1- Des moyens spécifiques pour mettre en œuvre un accompagnement social, médical et éducatif des collégiens des quartiers les plus défavorisés

150 plates-formes de réussite éducative sont créées, en lien avec la communauté éducative ; elles réunissent les services sociaux et sanitaires de l'éducation nationale, ceux de l'aide sociale à l'enfance et les centres de pédopsychiatrie et permettent d'offrir aux collégiens à la dérive un soutien complet et adapté.

2- La création d'internats de réussite éducative

Ces internats accueilleront les collégiens repérés par les enseignants comme étant en grande difficulté, du fait de leur comportement ou de leur environnement. Ils comporteront, à parts égales, un enseignement général, un enseignement pré-professionnel et des activités ludiques et culturelles. Des centres de loisir constitués en leur sein accueilleront les adolescents domiciliés à proximité, de manière à favoriser la mixité des jeunes dans le cadre d'activités sportives et de loisir

Une trentaine de ces établissements verront le jour : trois pour les régions Ile-de-France, Rhône-Alpes, PACA et Nord-Pas-de-Calais, un pour chaque autre région.

A partir de l'âge de quatorze ans, les adolescents pourront travailler en alternance ou effectuer des stages d'observation en entreprise ; à partir de quinze ans, ils pourront être en pré-apprentissage, comme cela se pratique déjà dans le cadre des classes d'initiation pré-professionnelle en alternance et des classes de pré-apprentissage.

Une articulation entre les plates-formes éducatives et les internats permettra d'accueillir en internat les enfants pour lesquelles cette solution aura été jugée la meilleure au sein des plates-formes.

3- Rénover l'éducation prioritaire, en partenariat, avec l'éducation nationale et les collectivités territoriales

La carte scolaire, créée par souci de justice sociale et pour favoriser la mixité sociale dans les établissements scolaires, produit dans certains cas des effets inverses de ceux souhaités. Elle contraint surtout les familles les plus défavorisées ; celles qui ont le niveau d'information nécessaire évitent de laisser leurs enfants dans certains établissements, qui se "ghettoisent". Cette situation entretient des engrenages d'échec. Il faut la contrer par une politique ambitieuse au service de la réussite scolaire, qui s'efforce de "faire sur mesure".

Trois orientations pourraient être examinées dans le cadre de la loi d'orientation pour l'école :

- **étendre et compléter le programme PEP IV** ("postes à exigence particulière") pour favoriser la stabilité des équipes éducatives ;
- **favoriser l'adoption d'un moratoire des "mesures de carte scolaire"** (suppressions de classes, mouvements d'enseignants, *etc.*) en ZEP-REP (zones d'éducation prioritaire, réseaux d'éducation prioritaire), **prévoir des moyens exceptionnels pour les écoles et collèges situées dans ces zones** ;
- **aider à la création, dans 150 collèges situés dans des quartiers difficiles, de "pôles d'excellence éducative"** dans les domaines des langues, des nouvelles technologies de l'information et de la communication, des pratiques sportives, artistiques et culturelles.

programme 17

Promouvoir l'égalité des chances entre les territoires

L'inégalité entre les territoires est à la source d'inégalités entre les personnes. Les communes qui comportent des zones urbaines sensibles (ZUS) sont ainsi souvent pénalisées dans leur développement par une anémie fiscale qui leur interdit de faire face aux charges socio-urbaines écrasantes auxquelles elles sont confrontées.

Priver ces communes de moyens, c'est pénaliser l'avenir de leurs habitants.

Pour que les politiques de cohésion sociale portent tous leurs fruits, les communes les plus en difficulté doivent disposer d'une véritable "dotation en capital", pour sortir enfin de l'ornière. Le caractère d'automatisme, de lisibilité et de liberté d'affectation d'une dotation d'Etat semble pour cela préférable à tout autre mode de subvention spécifique.

Or, la DSU telle qu'elle est aujourd'hui conçue se trompe en partie de cible et ne remplit pas son rôle de redistribution.

Du fait de la construction de son indice de répartition, la DSU privilégie le critère de la faiblesse des ressources propres, au détriment des charges sociales réelles des communes. Or la "pauvreté" d'une commune ne se juge pas seulement à l'importance de ses ressources propres, mais aussi par la différence entre celles-ci et l'ampleur de ses charges.

Sur les 800 communes qui reçoivent la DSU aujourd'hui, la moitié seulement ont une ZUS dans leur périmètre. La "perte en ligne" au regard de l'objectif de couverture à juste proportion des charges urbaines et sociales est donc importante. Pour donner une idée des ordres de grandeur des problèmes auxquels certaines communes sont confrontées, on rappelle que Grigny compte 91 % d'habitants "DGF" en ZUS, Vaulx-en-Velin 67 % et Mantes-la-Jolie près de 60 %.

Le montant de la DSU est par ailleurs modeste. Elle ne représente en effet que 4 % de la DGF des communes. Une réflexion sur la réforme de la DSU au regard de l'objectif de cohésion sociale ne saurait donc faire l'économie d'une réflexion sur son niveau.

L'objectif du plan est tout d'abord d'augmenter le montant global de la DSU, en l'abondant à hauteur de 120 millions d'euros supplémentaires chaque année pendant cinq ans (600 millions d'euros au total), par prélèvement sur la marge de progression de la tranche "communes et EPCI" de la DGF. On rappellera que la progression totale de la DGF des communes et EPCI a été en 2003 de 400 millions d'euros. La mesure proposée ne bouleverse donc pas les grands équilibres de la DGF, sachant en outre que l'indexation de cette dotation sur une croissance plus dynamique qu'en 2003 sera favorable au système dans son ensemble.

Le plan prévoit, ensuite, une DSU mieux distribuée. A cet effet, une "prime" serait octroyée en fonction de la proportion de population en ZUS et en ZFU. Le classement issu de l'indice de répartition, qui ne serait ainsi pas modifié, serait corrigé, pour les communes de moins de 200 000 habitants, par deux coefficients multiplicateurs représentatifs de la proportion de la population DGF habitant en ZUS et en ZFU¹. De plus, la réforme prévoit une garantie de maintien en euros courants de l'attribution perçue l'année précédente au titre de la DSU. Il n'y aura donc pas de "perdants" à la réforme.

Le coût budgétaire pour l'Etat du programme est nul, puisque les nouvelles modalités de répartition s'effectuent à enveloppe constante.

1. Factorisation de la population en ZUS puis en ZFU :

$$\frac{1 + 2 \times \text{population en ZUS}}{\text{population DGF}} \quad \text{et} \quad \frac{1 + \text{pop en ZFU}}{\text{pop en ZUS}}$$

programme 18

Restaurer le lien social

Malgré des progrès – la loi de lutte contre les exclusions du 29 juillet 1998, l'essor pris par l'insertion par l'activité économique, le repli de la pauvreté monétaire – **la prévention et le traitement de l'exclusion n'ont pas fait de progrès notable**, en raison :

- de la difficulté pour les pouvoirs publics à dépasser les cloisonnements pour aborder l'ensemble des causes de décrochage : accès aux soins, au logement, à la culture, au sport, illettrisme, chômage, etc. **Une rationalisation administrative est indispensable pour renforcer l'efficacité de notre effort redistributif et clarifier les responsabilités de tous ;**
- du décalage entre les déclarations solennelles et l'effectivité de l'accès des plus démunis aux droits fondamentaux, particulièrement choquant dans le domaine de la santé. Les Français ne sont pas égaux devant la maladie et devant la mort et l'avenir de nombreux enfants s'en trouve presque mécaniquement obscurci.

1- La conclusion de chartes territoriales de cohésion sociale

Ces chartes sont un instrument proposé aux acteurs locaux qui souhaiteront s'engager ensemble dans la réalisation d'**un projet territorial déclinant et incarnant les différents axes du plan de cohésion sociale** : structures d'hébergement et d'insertion pour les publics en grande difficulté, offre de logements sociaux, accompagnement vers l'emploi de titulaires de minima sociaux, mise en place d'une maison de l'emploi, d'une équipe de réussite éducative, d'un accueil social unique, de points d'écoute jeunes.

2- Le renforcement du rôle de pilotage des services déconcentrés de l'Etat

Les services déconcentrés doivent, notamment à l'échelon régional, trouver les moyens de remplir mieux qu'aujourd'hui leur rôle de pilotage, d'animation, de coordination des politiques et de contrôle des opérateurs externes.

3- L'amélioration de l'accueil et de l'information relative aux droits sociaux

- La création de **guichets uniques d'accueil sur les droits sociaux** permettra d'orienter avec efficacité des personnes en difficulté. Un guichet sera créé à titre expérimental dans chaque département, avec une aide de l'Etat de 50 000 euros ;
- Le développement des lieux d'écoute pour les jeunes : il est proposé d'apporter une aide de 40 000 euros à **300 points écoute jeunes supplémentaires sur trois ans**.

4- Le développement de l'accompagnement social

Il est proposé de professionnaliser la médiation, en créant de nouvelles formations diplômantes, de mettre en place la validation des acquis de l'expérience pour l'ensemble des diplômés de travail social d'ici la fin 2005.

Concertations à lancer

1/ Le développement de maisons communautaires de santé ;

2/ Le régime de l'**allocation de parent isolé**. Il pourrait, par exemple, être envisagé de prévoir dans le contrat d'objectifs de la CNAF la mise en œuvre d'actions favorisant la restauration du lien social pour les bénéficiaires.

programme 19

Rénover l'accueil et l'intégration des populations immigrées

La politique d'intégration, élaborée pour l'essentiel dans les années 1980, ne répond plus aux attentes ni des personnes immigrées ni de nos concitoyens. En particulier, la France n'a pas organisé un accueil des nouveaux migrants comparable à ce qui peut exister outre Atlantique. Or les premiers contacts avec la société d'accueil sont décisifs pour la suite du processus d'intégration.

Pour les étrangers résidant en France comme pour nos compatriotes issus de l'immigration, le défi consiste à prévenir et sanctionner les discriminations, particulièrement dans l'accès à l'emploi ou au logement, et à mieux représenter la diversité des origines des Français d'aujourd'hui.

1- Créer l'Agence nationale de l'accueil et des migrations

Elle sera chargée de l'accueil des étrangers venant s'installer dans notre pays de façon durable, assumant les missions aujourd'hui dévolues à l'Office des migrations internationales du Service social d'aide aux émigrants.

2- Généraliser le contrat d'accueil et d'intégration

Ce contrat, expérimenté depuis juillet 2003, sera généralisé à partir du 1^{er} janvier 2006. Signé par le préfet, il précise les conditions dans lesquelles l'étranger signataire bénéficie d'actions favorisant son intégration et les engagements qu'il prend. Il prévoit une formation civique, une évaluation de la capacité linguistique et peut déboucher sur une formation linguistique et un suivi social personnalisé.

Le respect du contrat sera un élément déterminant, permettant d'apprécier si la condition d'intégration républicaine prévue aux articles 6 et 14 de l'ordonnance du 2 novembre 1945 est satisfaite. Ainsi, seul l'étranger ayant signé un contrat et satisfait à ses engagements pourra obtenir une carte de résident de dix ans.

La généralisation du contrat nécessite de compléter les financements du FASILD à hauteur de 20 millions d'euros en 2005 et de 32 millions d'euros à partir de 2006.

3- Mieux coordonner au plan local les instruments de la politique d'intégration

Sous l'autorité du représentant de l'Etat, il est proposé d'élaborer dans toutes les régions un programme régional d'insertion des populations immigrées, retraçant l'ensemble des actions et des financements en faveur de l'accueil des immigrants et de la promotion sociale et professionnelle des personnes issues de l'immigration.

4- Actualiser les missions du FASILD (fonds d'aide et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations), pour prendre en compte la création de l'ANAM et le lien nécessaire de la politique d'intégration avec la politique de la ville et créer auprès du Haut conseil à l'intégration un observatoire statistique coordonnant les données sur les flux migratoires.

programme 20

Lutter contre les discriminations

Toutes les formes de discrimination sont une violence faite à l'individu auquel, à un titre ou à un autre, quelqu'un dénie sa place dans la communauté, et un facteur de rupture de la cohésion sociale.

1- Créer la Haute Autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité

La création d'une autorité administrative indépendante chargée de combattre toutes les discriminations qui créent l'exclusion et entretiennent le ressentiment de beaucoup de nos concitoyens, annoncée par le Président de la République en octobre 2002, sera effective le 1^{er} janvier 2005. La HALDE a pour mission :

- le traitement des réclamations individuelles dont elle est directement saisie par les victimes ou décide de se saisir, dans le respect des prérogatives de la justice ;
- la promotion de l'égalité (recommandations, reconnaissance de bonnes pratiques).

Elle dispose de moyens importants : des pouvoirs d'enquête, un pouvoir de signalement aux autorités investies du pouvoir disciplinaire et au parquet, un rôle de médiation et le pouvoir de rendre publics ses avis et recommandations. Son organisation garantit son indépendance, la qualité de son articulation avec la justice et la participation de la société civile.

2- Rénover les outils juridiques de la lutte contre le racisme

Les textes en vigueur ne permettent pas au parquet de mettre en mouvement l'action publique, les poursuites n'étant possibles que pour diffamation et à la seule initiative de la victime.

Un travail interministériel sera conduit avant la fin 2004 afin d'adapter notre dispositif législatif à l'aggravation de cette situation. Il faut, par la création d'un délit autonome dans le code pénal, simplifier les règles procédurales applicables, permettre au ministère public de passer outre l'inaction de la partie civile et allonger la prescription à trois ans.

3- Promouvoir la diversité dans l'entreprise

Les entreprises sont l'un des vecteurs les plus importants de l'intégration. La diversité de leur recrutement, leur capacité à promouvoir des collaborateurs d'origine diverse sont déterminantes pour l'efficacité et la qualité des relations sociales. Une **Charte de la diversité** a été élaborée par un groupe de chefs d'entreprises ; elle apparaît comme une base propre à permettre la mobilisation de tous les employeurs. Si, toutefois, les démarches engagées par les acteurs sociaux ne progressaient pas dans les deux ans, un débat serait engagé au Parlement sur les moyens d'imposer la diversité du recrutement.

Une démarche de labellisation, valorisant les efforts des entreprises et des employeurs publics qui diversifient leurs recrutements, à tous les niveaux de responsabilité, sera par ailleurs mise en œuvre.

11.2. Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Ministère de l'Education Nationale, Ministère de la Jeunesse et des Sports, Ministère délégué à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées, Ministère délégué à la ville, Fond d'Action Sociale (FAS), Caisse Nationale des Allocations familiales (2001) : *Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité* : extraits.

Charte nationale
de l'accompagnement
à la scolarité



Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité

Le droit à l'éducation est un droit fondamental dans notre société. Cette exigence démocratique d'une meilleure formation générale et d'un haut niveau de qualification pour tous correspond aux besoins fondamentaux de la Nation.

Satisfaire ce droit et répondre à ce besoin constituent pour l'Ecole un véritable défi.

Elle le relève en adaptant en permanence ses formations, ses capacités d'accueil, ses structures, ses modes de fonctionnement. Elle développe notamment en son sein, dans le cadre des enseignements qu'elle dispense, diverses formes d'aide et de soutien aux élèves.

L'Ecole fait tout pour mener à la réussite les jeunes qui lui sont confiés. Pour remplir cette mission, quand le contexte est difficile, elle doit s'appuyer sur l'ensemble des coopérations qui s'offrent à elle.

Les familles, toutes les familles, de leur côté, sont très attachées à la réussite de leur enfant à l'Ecole.

L'accompagnement à la scolarité joue ce rôle de complément et de partenaire de l'Ecole, pour autant qu'il se développe dans le respect des compétences et des responsabilités de chacun et des besoins de chaque enfant, sans se substituer aux obligations de l'Etat en matière scolaire.

Ainsi, toutes les initiatives qui se donnent pour tâche d'aider les élèves et qui s'appuient sur les ressources de l'environnement, doivent être résolument encouragées. Dans les territoires les plus défavorisés, urbains et ruraux, cela constitue même une priorité.

D'ores et déjà, ces initiatives sont nombreuses et diverses. Elles témoignent de l'importante mobilisation des acteurs, qui répondent aux besoins des élèves et aux demandes des familles.

La présente Charte leur offre un cadre de référence. Elle constitue pour l'accompagnement à la scolarité une exigence de qualité au service des enfants et des jeunes les plus défavorisés.

Principes généraux

- le respect des choix individuels
- l'égalité des droits de chacun
- le développement des personnalités, l'acquisition des savoirs, de savoir-être et de savoir-faire indispensables
- les projets devront faire explicitement mention du caractère laïque des actions ; de leur refus de tout prosélytisme ; du caractère gratuit des prestations ou de la nature symbolique de la participation financière demandée aux familles ; de l'ouverture des actions à tous sans distinction d'origine, de religion ou de sexe.

Objectifs de l'accompagnement à la scolarité

On désigne par « accompagnement à la scolarité » l'ensemble des actions visant à offrir, aux côtés de l'École, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'École, appui qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social.

Ces actions, qui ont lieu en dehors des temps de l'École, sont centrées sur l'aide aux devoirs et les apports

culturels nécessaires à la réussite scolaire. Ces deux champs d'intervention, complémentaires, à vocation éducative, contribuent à l'épanouissement personnel de l'élève et à de meilleures chances de succès à l'École.

L'accompagnement à la scolarité reconnaît le rôle central de l'École. Il se propose, par des stratégies diversifiées

- > d'aider les jeunes, en utilisant les technologies de l'information et de la communication notamment, à acquérir des méthodes, des approches, des relations susceptibles de faciliter l'accès au savoir
- > d'élargir les centres d'intérêt des enfants et adolescents, de promouvoir leur apprentissage de la citoyenneté par une ouverture sur les ressources culturelles, sociales et économiques de la ville ou de l'environnement proche
- > de valoriser leurs acquis afin de renforcer leur autonomie personnelle et leur capacité de vie collective, notamment par la pratique de l'entraide et l'encouragement du tutorat entre les jeunes
- > d'accompagner les parents dans le suivi de la scolarité des enfants.

Principes d'action

Les bénéficiaires

Les actions d'accompagnement à la scolarité reconnues par la présente Charte et soutenues par les pouvoirs publics sont avant tout destinées à ceux qui ne bénéficient pas des conditions optimales de réussite scolaire. Elles ont un caractère gratuit et laïque.

Elles visent à compenser les inégalités qui subsistent dans l'accès à la culture et au savoir et qui se creusent pendant les temps où les enfants et les jeunes ne sont pris en charge ni par l'École ni par les familles.

Le soutien financier des pouvoirs publics ira donc en priorité aux actions qui concernent les élèves des écoles, des collèges, des lycées d'enseignement général et technologique, des lycées professionnels, en particulier ceux qui se trouvent défavorisés socialement. Dans ce cadre, une attention toute particulière sera portée aux enfants récemment arrivés en France, quelles que soient par ailleurs les modalités de leur scolarisation. Des actions spécifiques pourront être envisagées pour les enfants non francophones dès leur plus jeune âge.

Priorité sera également donnée aux moments charnières du parcours scolaire : les cycles des apprentissages, le passage dans le secondaire, l'orientation en 3^e, l'accès en classe de seconde....

Les accompagnateurs

La tâche de l'accompagnateur exige une compétence fondée sur l'expérience, et notamment une bonne connaissance de l'environnement social et culturel immédiat, un bon degré d'information sur le fonctionnement de la scolarité, un sens aigu de la relation avec les enfants et les jeunes, comme avec leurs familles.

Le caractère laïque de la démarche et le refus de tout prosélytisme sont des critères de choix impératifs. Des actions de formation élaborées à partir des besoins recensés doivent être proposées à ces accompagnateurs de manière partenariale.

Les relations avec l'école et les établissements secondaires

L'efficacité des actions d'accompagnement à la scolarité dépend dans une large mesure des liens qu'elles entretiennent avec les projets d'école ou d'établissement. Réciproquement, ceux-ci gagnent beaucoup à les prendre en compte.

Dans les relations avec l'école ou l'établissement, on recherchera particulièrement

- > la continuité de l'acte éducatif et la cohérence entre les activités scolaires et les actions d'accompagnement, ce qui suppose que les accompagnateurs scolaires conçoivent leur travail en liaison avec les enseignants
- > les meilleures modalités pour renforcer des échanges entre les enseignants, les équipes éducatives, les parents d'élèves et les intervenants de l'accompagnement à la scolarité
- > l'adaptation et la différenciation de ces actions selon l'âge et le niveau des enfants auxquels elles s'adressent.

Les relations avec les familles

L'accompagnement à la scolarité offre aux parents un espace d'information, de dialogue, de soutien, de médiation, leur permettant une plus grande implication dans le suivi de la scolarité de leurs enfants.

Dans cette dimension, les lieux d'accompagnement à la scolarité ont vocation à s'articuler avec les réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents.

L'accompagnateur développe des contacts aussi fréquents que possible entre l'entourage familial et les enseignants et facilite la compréhension réciproque.

Les relations locales

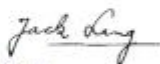
La démarche d'accompagnement à la scolarité commence par un recensement de l'ensemble des possibilités offertes par le proche environnement : les centres sociaux, s'ils ne sont pas à l'origine de l'action, les locaux disponibles, les centres de documentation, les bibliothèques, les centres culturels, les transports, notamment en milieu rural, etc., mais aussi les possibilités de collaboration de personnes extérieures capables d'apporter à l'action envisagée un appui ponctuel ou régulier. Elle s'appuie sur un diagnostic des ressources et des besoins.

Pour la cohérence de l'action éducative, pour que certains jeunes ne se trouvent pas exclus de fait de certaines actions, les divers promoteurs devront se concerter dans le cadre du contrat local d'accompagnement à la scolarité.

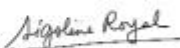
L'accompagnement à la scolarité s'intègre dans le contrat de ville s'il existe. Il doit aussi s'articuler avec les autres actions mises en œuvre dans le cadre d'un projet éducatif local, notamment celles qui sont incluses dans les contrats éducatifs locaux.

Les signataires de la présente Charte s'engagent à

- participer au développement des actions d'accompagnement qui contribuent à la réussite scolaire
- favoriser la constitution de réseaux locaux de solidarité (mobilisant notamment le tissu associatif) en faveur de la réussite scolaire, en liaison avec les enseignants et les familles
- renforcer l'exigence de qualité dans les projets mis en œuvre en diffusant largement les outils de l'accompagnement à la scolarité et en favorisant de façon régulière la mutualisation
- veiller à ce que les actions fassent l'objet d'études, d'évaluations et de recherches susceptibles de contribuer à l'amélioration de leur efficacité.



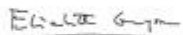
Jack Lang
Ministre de l'Éducation nationale



Ségolène Royal
Ministre déléguée à la Famille,
à l'Enfance et aux Personnes handicapées



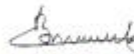
Dominique Balmay
Président du conseil d'administration
du Fonds d'action sociale



Elisabeth Gygou
Ministre de l'Emploi et de la Solidarité



Marie-George Buffet
Ministre de la Jeunesse et des Sports



Claude Bartolone
Ministre délégué à la Ville



Nicole Prud'homme
Présidente du conseil d'administration
de la Caisse nationale des allocations familiales

Les adhérents à la Charte de l'accompagnement à la scolarité s'engagent à faire leurs les objectifs et les principes d'action qu'elle définit.



Charte

MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

MINISTÈRE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS

MINISTÈRE DÉLÉGUÉ À LA FAMILLE, À L'ENFANCE ET AUX PERSONNES HANDICAPÉES

MINISTÈRE DÉLÉGUÉ À LA VILLE

FONDS D'ACTION SOCIALE (FAS)

CAISSE NATIONALE DES ALLOCATIONS FAMILIALES (CNAF)

BOUM OTIE

11.3. Circulaire relative à la mise en œuvre de la politique d'accompagnement à la scolarité pour l'année scolaire 2001-2002 : le contrat local d'accompagnement à la scolarité (CLAS)

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Ministère délégué à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées, Ministère délégué à la Ville, Ministère de l'Éducation, Ministère de la Jeunesse et des Sports, Direction générale de l'Action Sociale, Bureau B, (2001) : *Circulaire relative à la mise en œuvre de la politique d'accompagnement à la scolarité pour l'année scolaire 2001-2002 : le contrat local d'accompagnement à la scolarité (CLAS)*, circulaire DGAS/2B n°2001-295 du 26/06/2001.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Ministère délégué à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées, Ministère délégué à la Ville, Ministère de l'Education, Ministère de la Jeunesse et des Sports, Direction générale de l'Action Sociale, Bureau B, **Circulaire DGAS/2B n° 2001-295 du 26 juin 2001** relative à la mise en œuvre de la politique d'accompagnement à la scolarité pour l'année scolaire 2001-2002 : le contrat local d'accompagnement à la scolarité (CLAS)

AS 4 46
2004

NOR : MESA0130280C

(Texte non paru au *Journal officiel*)

Références : circulaires interministérielles des 9 juillet 1998 et 22 novembre 2000 relatives à la mise en place d'un contrat éducatif local (CEL).

Textes abrogés :

Circulaire n° 90-004 du 10 mai 1990 relative aux animations éducatives périscolaires ;

Circulaire n° 97-421 du 4 juin 1997 relative à l'action « Réseaux Solidarité Ecoles » ;

Circulaire n° 97-505 du 15 juillet 1997 relative aux contrats locaux d'accompagnement scolaire ;

Circulaire DPM/DAS/DIV/DESCO/DJVA n° 98-377 du 23 juin 1998 relative aux dispositifs d'accompagnement scolaire ;

Circulaire n° 2000-341 du 22 juin 2000 relative à la mise en place du contrat local d'accompagnement scolaire.

La ministre de l'emploi et de la solidarité ; la ministre déléguée à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées ; le ministre délégué à la ville ; le ministre de l'éducation nationale ; la ministre de la jeunesse et des sports à Madame et Messieurs les préfets de région (directions régionales des affaires sanitaires et sociales, directions régionales de la jeunesse et des sports) ; Mesdames les rectrices et Messieurs les recteurs d'académie ; Mesdames et Messieurs les préfets de département (directions départementales des affaires sanitaires et sociales, directions départementales de la jeunesse et des sports) ; Mesdames les inspectrices et Messieurs les inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; Monsieur le président du conseil d'administration du fonds d'action sociale ; Madame la présidente du conseil d'administration de la Caisse nationale des allocations familiales La réussite scolaire des enfants et des jeunes est un facteur essentiel d'insertion et d'intégration sociales.

L'école a pour mission fondamentale la réussite scolaire de tous les élèves qui lui sont confiés. Pour remplir cette mission, qui constitue un véritable défi dans des contextes difficiles et avec un public hétérogène, elle doit s'appuyer sur l'ensemble des coopérations qui s'offrent à elle, notamment sur ses deux principaux partenaires éducatifs : les familles et les associations.

L'accompagnement à la scolarité, tel qu'il est défini par la Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité réactualisée, joue ce rôle de partenaire de l'école. Il propose, aux enfants et aux jeunes, l'appui et les ressources complémentaires dont ils ont besoin pour réussir à l'école et qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social. Ces actions sont centrées sur l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire et contribuent à l'épanouissement personnel de l'élève, en permettant aux parents de s'impliquer dans l'accompagnement de la scolarité de leur enfant.

L'année scolaire 2001-2002 marque l'aboutissement du travail d'harmonisation et d'actualisation engagé par les partenaires, depuis les deux dernières années, pour mettre en cohérence le dispositif d'accompagnement à la scolarité avec les réformes et les nouveaux dispositifs intervenus dans le champ scolaire et éducatif. La réactualisation de la Charte nationale, d'une part, la réalisation d'un guide pratique destiné à l'ensemble des acteurs de l'accompagnement à la scolarité, d'autre part, traduisent la volonté interministérielle de refonder le cadre de référence de cette démarche éducative et d'en renforcer la qualité par l'apport d'outils adaptés.

Le contrat local d'accompagnement à la scolarité (CLAS)

Le contrat local d'accompagnement à la scolarité (CLAS), dispositif unique de l'accompagnement scolaire, s'inscrit à part entière dans les objectifs et les principes d'action définis par la charte nationale de l'accompagnement à la scolarité. Mis en place pour renforcer l'égalité des chances des enfants et des jeunes, il s'adresse aux élèves de l'enseignement des premier et second degrés, sur l'ensemble du territoire national et en priorité dans les zones urbaines sensibles et les Réseaux d'éducation prioritaire (ZEP et REP). Ce dispositif doit s'articuler non seulement avec les projets des écoles et des établissements, mais aussi avec les autres actions mises en oeuvre dans le cadre d'un projet éducatif local, lorsqu'il existe, formalisé par un contrat éducatif local qui a notamment vocation à harmoniser l'ensemble des dispositifs en matière éducative sur un même territoire. Cette cohérence doit être également recherchée avec les réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents, plus particulièrement dans leur dimension de médiation avec

l'Ecole.

La présente instruction a pour objet :

- de lancer la campagne d'appel à projet 2001-2002 ;
- de définir les modalités de financement du dispositif ;
- de rappeler les conditions de mise en œuvre des projets d'accompagnement à la scolarité ;
- de fixer les modalités du pilotage du dispositif d'accompagnement à la scolarité.

A. - Lancement de la campagne d'appel à projet, instruction et suivi des projets

Avant d'organiser la campagne d'appel à projet, les comités départementaux établissent un état des lieux des actions d'accompagnement scolaire déjà engagées localement et identifient les besoins non couverts. Dans le cadre de la campagne d'appel à projet, il y aura lieu :

- de concilier autant que possible les calendriers et les échéances de cet appel à projet avec ceux des autres actions intégrées au contrat éducatif local ;
- d'organiser l'appel à projet conformément aux objectifs du dispositif d'accompagnement à la scolarité, ces projets seront renseignés selon le dossier d'instruction en annexe, qui en précise les contenus ;
- de diffuser l'information auprès de tous les partenaires locaux concernés et en particulier dans les quartiers et zones défavorisés : collectivités locales, associations, établissements scolaires.

Concernant l'instruction et le suivi des projets, il convient :

- d'instruire et de sélectionner les projets en veillant à ce qu'ils répondent aux critères d'éligibilité et respectent les indications en matière de mise en œuvre des projets ;
- de recueillir l'avis des collectivités locales notamment des sites en contrat de ville concernés et des comités de pilotage de ces contrats ;
- d'organiser le suivi et l'évaluation annuelle des actions.

Il y aura lieu de veiller à ce que l'information diffusée aux partenaires leur permette d'établir le lien existant entre les CEL et les actions d'accompagnement à la scolarité dont les objectifs respectifs doivent s'inscrire dans une politique éducative globale et cohérente.

B. - Financement du dispositif

Un cofinancement concerté entre les différents partenaires et contractualisé avec les organismes réalisant des actions d'accompagnement à la scolarité doit être mis en place.

Chaque organisme financeur participe au financement des dossiers sélectionnés, selon ses orientations, ses règles et les décisions de ses instances (modalités de financement, traitement administratif). Les principaux financeurs sont, outre les signataires de la présente circulaire, la Caisse nationale des allocations familiales et le fonds d'action sociale.

La mise en œuvre des CLAS ne saurait entraîner le désengagement de crédits déjà mobilisés dans les actions préexistantes d'accompagnement scolaire notamment celles des collectivités locales ou de l'Etat dans le cadre des contrats de ville. Des financements complémentaires doivent être recherchés auprès d'autres partenaires du dispositif, en particulier les collectivités territoriales.

Financement de l'Etat

Direction générale de l'action sociale - Direction de la population et des migrations

Les crédits réservés à cette opération par l'administration centrale du ministère de l'emploi et de la solidarité (direction générale de l'action sociale et direction de la population et des migrations) sont délégués aux DDASS. Ils s'élèvent pour l'année 2001 à 5,697 millions de francs et sont désormais regroupés sur une même ligne de crédits : le chapitre 46-81 article 20. Les DDASS déterminent le montant de leur participation financière en fonction des moyens qu'elles peuvent dégager sur leur dotation globale déconcentrée et en tenant compte des cofinancements attendus des autres partenaires financiers.

Leurs financements doivent être consacrés aux actions qui s'attachent tout particulièrement à l'accompagnement des jeunes les plus en difficulté, issus de familles précarisées ou en faible relation avec l'Ecole, dans un objectif de prévention de l'échec scolaire et de lutte contre les inégalités sociales.

Délégation interministérielle à la ville

Conformément à la circulaire du 3 août 2000 relative aux règles d'utilisation des crédits concourant à la mise en oeuvre de la politique de la ville, les actions d'accompagnement à la scolarité inscrites dans les contrats de ville pourront bénéficier des crédits du fonds d'investissement pour la ville (chapitre 46-60, articles 10 et 20). Les actions d'accompagnement à la scolarité engagées dans le cadre des contrats éducatifs locaux (CEL) seront privilégiées.

Direction de la jeunesse et de l'éducation populaire

Les directions départementales de la jeunesse et des sports pourront intervenir financièrement dans le cadre de leur dotation globale déconcentrée, sur la base des crédits qu'elles consacrent aux CEL (309 millions de francs en 2001) lorsque les CLAS, proposés par des collectivités territoriales, des Etablissements publics de coopération intercommunale (EPCI) ou des associations, sont intégrés à ceux-ci. Ces financements iront prioritairement aux activités permettant d'offrir à tous les enfants et à tous les jeunes les apports culturels nécessaires à leur épanouissement personnel, afin de favoriser leur intégration sociale et leur réussite scolaire.

Financement de la Caisse nationale des allocations familiales et du fonds d'action sociale La Caisse nationale des allocations familiales

L'intervention financière des caisses d'allocations familiales se fera dans le cadre d'un cofinancement avec les différents partenaires de l'accompagnement à la scolarité. Elle se mettra en place sous la forme d'une prestation de service forfaitaire égale à 30 % du prix de revient de la fonction d'accompagnement à la scolarité, dispensée au cours de l'exercice, dans la limite d'un plafond fixé annuellement par la CNAF.

Le montant du plafond, retenu pour l'exercice 2001-2002, concernera des actions mises en place pour des groupes constitués au minimum de 5 enfants et au maximum de 15 enfants afin de prendre en compte les actions menées en milieu rural où la notion de 15 enfants n'est pas toujours adaptée au contexte et au besoin des familles. Le montant du plafond pour la campagne 2001-2002 fera l'objet d'une notification ultérieure. Par ailleurs, il est rappelé que les caisses d'allocations familiales réserveront leur soutien financier aux actions qui, en conformité avec leurs orientations, s'inscrivent dans une logique de soutien à la fonction parentale en valorisant la place et le rôle des parents dans la mise en œuvre des projets.

Le fonds d'action sociale

Le FAS orientera ses interventions en priorité sur les CLAS qui favoriseront la diversité des publics. En outre, il portera ses efforts sur la mise en œuvre et le soutien aux actions qui facilitent et accompagnent la scolarisation des enfants nouvellement arrivés en France.

Le FAS apportera une participation financière qui ne pourra excéder 9 000 F par action. Il pourra être, à titre exceptionnel, le seul financeur d'une action et dans ce cas sa contribution ne pourra excéder 18 000 F. Par ailleurs, il ne sera pas tenu de cofinancer toutes les actions programmées par le comité départemental de pilotage.

C. - Mise en œuvre des projets d'accompagnement à la scolarité

Les actions d'accompagnement à la scolarité ont lieu en dehors du temps scolaire dans des espaces ou des lieux adaptés ou éventuellement dans des locaux scolaires et sont menées en complémentarité avec les écoles et les établissements scolaires. Les projets doivent être conformes aux principes généraux définis par la charte nationale de l'accompagnement à la scolarité.

Les projets d'actions

Afin de répondre au mieux aux besoins des jeunes bénéficiaires, tout projet doit avant son démarrage mettre en évidence les points suivants :

- l'identification et la caractérisation des difficultés et des besoins des élèves, en étroite collaboration avec les enseignants des écoles et des établissements concernés, pour proposer un accompagnement personnalisé ;
- la constitution de groupes n'excédant pas 15 participants, avec la possibilité de les scinder en sous-groupes pour faciliter l'aide personnalisée ;
- le renforcement de l'implication des parents dans leur rôle éducatif, facteur de meilleure intégration sociale ;
- la recherche de l'adhésion des élèves et de leur famille pour favoriser leur participation tout au long de l'année.

Les intervenants, les encadrants

La tâche de l'accompagnateur scolaire exige une compétence et des connaissances fondées notamment sur l'expérience. Une attention particulière doit être portée au recrutement et à l'encadrement des accompagnateurs à la scolarité, au suivi et à l'évaluation de leurs interventions. Il est souhaitable que la personne responsable de l'encadrement possède un niveau de formation équivalent à BAC + 2 et une expérience professionnelle d'animation ou d'éducation. La participation d'étudiants ayant accompli avec succès un premier cycle

universitaire est à encourager. Des actions de formation, élaborées à partir des besoins recensés, doivent être proposées aux accompagnateurs de manière partenariale.

D. - Pilotage du dispositif **Le comité national de pilotage**

Le comité national de pilotage, animé par le ministère délégué à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées, définit les orientations et les modalités du dispositif, il est chargé de son suivi et de son évaluation. Il comprend les représentants des ministères et des organismes suivants : ministère de l'emploi et de la solidarité (direction générale de l'action sociale, direction de la population et des migrations), ministère délégué à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées (délégation interministérielle à la famille), ministère délégué à la ville (délégation interministérielle à la ville) ; ministère de l'éducation nationale (direction de l'enseignement scolaire) ; ministère de la jeunesse et des sports (direction de la jeunesse et de l'éducation populaire) ; ainsi que le Fonds d'action sociale et la Caisse nationale des allocations familiales.

Le comité départemental de pilotage

Présidé par le préfet ou son représentant, il comporte les représentants des différents services de l'Etat concernés : préfecture, direction départementale des affaires sanitaires et sociales, direction départementale de la jeunesse et des sports, inspection académique, la ou les caisses d'allocations familiales et le Fonds d'action sociale. Le comité départemental est le lieu d'harmonisation des critères des différents services de l'Etat et des organismes publics. Il veille à créer les liens entre les différents dispositifs éducatifs qui peuvent être complémentaires. Pour cela, une articulation aussi fine que possible sera recherchée avec le groupe départemental de pilotage des contrats éducatifs locaux, s'ils existent. Il élabore le cahier des charges et organise l'appel à projet. Le préfet désigne le secrétariat, qui sera de préférence assuré par une CAF, une délégation régionale du FAS ou une direction départementale des affaires sanitaires et sociales (DDASS).

L'instance qui sélectionne les projets et propose l'attribution des financements comprend les représentants des ministères et organismes publics qui composent le comité national de pilotage.

Pour la ministre de l'emploi et de la solidarité,
La directrice générale de l'action sociale,
S. Leger
Pour le ministre délégué à la ville,
La déléguée interministérielle à la ville,
C. Brevan
Le directeur de la population et des migrations,
J. Gaeremynck
Pour le ministre de l'Éducation nationale,
Le directeur de l'enseignement scolaire,
J.-P. de Gaudemar
Pour la ministre déléguée à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées,
Le délégué interministériel à la famille,
L. Machard
Pour la ministre de la jeunesse et des sports,
La directrice de la jeunesse et de l'éducation populaire,
H. Mathieu

11.4. Circulaire n° IX 70-37 du 13 janvier 1970, Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers

Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (1970) : *Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers*, circulaire n°IX 70-37 du 13/01/1970, Bulletin Officiel n°5 du 29 janvier 1970.

Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers.

Circulaire n° IX 70-37 du 13 janvier 1970

Bulletin officiel de l'Education nationale 29.01.1970, n°5.

Aux Recteurs, aux Inspecteurs d'académie

La scolarisation des enfants étrangers ne peut s'effectuer dans de bonnes conditions que s'ils acquièrent rapidement l'usage du français, ce qui leur permet de s'intégrer au milieu scolaire et de poursuivre normalement leurs études. Si dans certains cas cet apprentissage peut se faire par imprégnation naturelle, notamment lorsque le nombre d'étrangers n'excède pas quatre ou cinq par classe, et qu'ils sont très jeunes, il n'en va pas de même lorsque les enfants non francophones représentent une forte minorité, voire la majorité de la population d'une école : des solutions spécifiques s'imposent alors. Encore faut-il noter que les étrangers ne constituent pas entre eux un groupe homogène, et que la rapidité de leur adaptation varie considérablement selon l'âge, le milieu socio-culturel, la langue maternelle, la scolarité antérieure, etc. chaque cas devant être considéré individuellement.

J'ai donc été conduit à autoriser ces dernières années une grande variété d'expériences, confiées à l'ingéniosité des autorités locales et des maîtres. A la suite de mesures prises en commun par mes services et par l'Amicale pour l'enseignement des étrangers, dont j'ai défini le rôle et les responsabilités dans ce domaine par ma circulaire du 15 juillet 1968 (B.O.E.N. du 1er août 1968), le moment me paraît venu de rationaliser ces initiatives pour les élever au niveau de l'expérimentation ; les résultats mesurés avec soin pourraient alors aider à définir une ligne générale d'action. Environ cent classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers fonctionnent actuellement dans différents départements. Elles sont confiées à des maîtres qui ont déjà travaillé dans ce domaine l'an dernier ou qui ont suivi en septembre 1969 le stage organisé à leur intention à Boulogne-sur-Seine. Vous voudrez bien veiller à ce que le recrutement de ces classes soit limité aux étrangers non francophones ayant des aptitudes normales, et qu'il n'excède pas 15 à 20 élèves par classe.

Dans toute la mesure du possible, les enfants seront répartis en au moins deux groupes d'âge, la limite inférieure se situant autour de sept ans (les enfants plus jeunes suivent généralement avec profit le cours préparatoire), la limite supérieure à 13 ans (au-delà, les enfants peuvent être admis dans des classes d'adolescents organisées par l'Amicale pour l'enseignement des étrangers, là où il en existe ou placés dans une classe de fin d'études ou un aménagement du

tiers-temps permettrait l'amélioration de leurs connaissances en français). Ces classes ayant pour objectif une intégration rapide des enfants dans le milieu scolaire normal, aucun redoublement ne sera admis.

Leur organisation pédagogique est conçue selon trois formules, qui peuvent d'ailleurs coexister dans une même école, entre lesquelles on choisira selon le public auquel elles sont destinées :

1° La classe d'initiation instituée pour l'année scolaire entière ;

2° La classe où chaque groupe d'élèves ne reste qu'un trimestre voire un semestre. Cette solution a l'avantage d'un meilleur rendement numérique, et celui de s'adapter, avec trois ou deux cycles par an, au rythme d'arrivée des enfants. Elle hâte en outre leur intégration dans le milieu scolaire normal. Mais elle peut se révéler insuffisante dans certains cas ;

3° Le cours de rattrapage intégré, valable surtout pour les plus jeunes enfants, qui consiste à placer les étrangers dans les mêmes classes que leurs camarades français et à ne les regrouper dans l'horaire hebdomadaire normal que pour 7 à 8 heures d'enseignement de la langue : l'introduction du tiers-temps devrait faciliter matériellement cette disposition.

Dans tous les cas, l'enseignement de la langue sera dispensé selon les méthodes élaborées pour le français, langue étrangère, par le Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger (B.E.L.C.) ou par le Centre de recherches et d'études pour la diffusion du français (C.R.E.D.I.F.). Les maîtres qui ont participé au stage de Boulogne utiliseront évidemment la méthode " Bonjour Line " du C.R.E.D.I.F. L'Amicale pour l'enseignement des étrangers fournit le matériel nécessaire à ces classes : vous voudrez bien veiller à ce qu'il ne soit utilisé qu'à cette fin. En dehors de cet enseignement, qui accorde, dans un premier temps, la priorité à la langue orale à l'aide de techniques audiovisuelles et qui ne saurait occuper plus d'une heure trente à deux heures par jour, le maître attachera une importance particulière à l'introduction progressive de la langue écrite, au calcul, aux disciplines d'éveil, aux activités complémentaires et à l'adaptation à la vie française.

Le contrôle pédagogique de ces classes sera assuré dans les conditions habituelles. Toutefois, il serait souhaitable qu'un inspecteur fût spécialement désigné dans chaque département, soit qu'il ait déjà acquis, en France ou à l'étranger, une compétence particulière dans le domaine du français langue étrangère, soit qu'il ait participé au stage de Boulogne, soit que vous le désigniez pour bénéficier, dans le courant de cette année, d'une formation complémentaire qui

sera dispensée en liaison avec le C.R.E.D.I.F. et les C.R.D.P. Dans ses visites, l'inspecteur pourra être accompagné d'un assistant pédagogique du C.R.E.D.I.F. Celui-ci recueillera ainsi tous renseignements utiles pour les recherches que mène actuellement le C.R.E.D.I.F. dans ce domaine et établira les propositions en vue de l'attribution aux maîtres, en fin d'année, du diplôme de spécialisation du C.R.E.D.I.F.

J'attends de ces dispositions, par le moyen du rapport détaillé que les inspecteurs départementaux m'enverront en fin d'année, sous votre couvert, trois séries de renseignements :

- sur la composition de ces classes, leur fonctionnement et les modifications à apporter à leur implantation compte tenu des besoins ;
- sur leur contenu pédagogique, l'évaluation des résultats et, de façon générale leur rendement ;
- sur la formation initiale des maîtres auxquels elles sont confiées, et leur perfectionnement.

Par ailleurs vous voudrez bien me faire parvenir, sous le présent timbre dès publication de cette circulaire, une notice du modèle ci-joint pour chacune des classes expérimentales d'initiation fonctionnant dans votre ressort.

Enfin, je vous serais obligé de me tenir immédiatement informé au cours de l'année scolaire, de tout changement important survenant dans la situation administrative des maîtres (par exemple congé de longue durée) ou dans la composition de l'effectif de ces classes (départ ou arrivée massive d'enfants étrangers).

Pour le secrétaire d'Etat et par délégation ;

Le directeur du Cabinet,

Pierre CREYSSEL.

ANNEXE POUR ENFANTS ETRANGERS

NOTICE DE RENSEIGNEMENT

11.5. Circulaire n° 73-383 du 25 septembre 1973, Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (1973) : *Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans*, circulaire n°73-383 du 25/09/1973, Bulletin Officiel n°5 du 29 janvier 1970.

Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans.

Circulaire n° 73-383 du 25 septembre 1973

Bulletin officiel de l'Éducation nationale 29.01.1970, n°5.

Aux Recteurs, aux Inspecteurs d'académie

Par circulaire n° IX 70-37 du 13 janvier 1970 (*B.O.E.N.* n° 5 du 29 janvier 1970), un certain nombre de mesures ont été prises en vue de faciliter l'intégration des enfants de migrants étrangers à leur nouveau milieu scolaire et leur permettre de poursuivre leurs études dans de bonnes conditions.

Si des classes d'initiation pour enfants étrangers ont pu être mises en place dans l'enseignement élémentaire, un effort tout particulier doit actuellement être entrepris en faveur des enfants étrangers, non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans, dont la place naturelle est dans un établissement de premier cycle.

La présente circulaire a pour objet de définir les objectifs à atteindre dans ce domaine et de dégager les solutions au problème qui se pose à ce niveau.

L'objectif général est d'insérer le plus rapidement possible les enfants étrangers dans un cycle d'études normal, ce qui exclut leur regroupement pour une période d'initiation dans des établissements qui leur seraient réservés en dehors de tout contact avec des enfants français.

En fonction de l'âge et du niveau initial des connaissances de ces enfants, il conviendra de viser soit à la poursuite d'études après 16 ans, soit à l'admission en C.E.T., soit à l'entrée en apprentissage.

Les solutions à retenir doivent tenir compte à la fois de l'âge des enfants en cause et de l'importance de la population scolaire concernée.

a) Lorsque les jeunes étrangers non francophones sont peu nombreux, il conviendra de les accueillir dans une classe normale aussi proche que possible de celle à laquelle leur âge les destine.

Cette classe, pour les enfants de 12 à 14 ans, sera en général une 6^e III ou une 5^e III, sans que soit exclue la possibilité d'un accueil, ou d'un passage rapide, dans une classe de voie I ou II pour les enfants qui feraient preuve de facilités d'adaptation particulières.

Pour les enfants de 14 à 16 ans, dont certains n'étaient plus soumis dans leur pays d'origine à l'obligation scolaire, la solution doit :

- toujours sans exclure les cas particuliers pour lesquels d'autres formules peuvent être trouvées – être recherchée dans les C.E.T, les classes préprofessionnelles de niveau, ou préparatoires à l'apprentissage.

Dans tous ces cas, il sera nécessaire d'organiser un enseignement de soutien en français dès que, dans un établissement, plus de cinq élèves seront concernés.

Dans les classes de 6^e et de 5^e, on devra tendre à permettre une insertion en fin d'année dans une classe normale ou dans une classe de type II aménagée. En C.E.T., en C.P.P.N. et C.P.A., on devra viser à donner aux élèves la connaissance d'un français courant indispensable pour faire face aux problèmes de la vie quotidienne, du langage professionnel propre à la filière dans laquelle ils s'engagent, permettant notamment la compréhension des consignes de sécurité et des données élémentaires du droit du travail.

b) Lorsque, comme c'est le cas dans certains départements à forte immigration, les jeunes étrangers non francophones sont particulièrement nombreux, des regroupements devront être réalisés.

Les classes ainsi constituées devront être ouvertes dans des établissements types de 1er cycle, de façon à permettre aux jeunes étrangers de côtoyer quotidiennement des enfants français. Lorsque des regroupements seront possibles, il ne faudra pas perdre de vue que les enfants étrangers non francophones (à l'exclusion de ceux relevant d'un enseignement spécialisé) pourront être répartis en deux groupes distincts.

L'un accueillera les enfants scolarisés normalement avant leur arrivée en France et qui pourront être insérés dans nos cycles d'études dès qu'ils auront acquis une connaissance suffisante du français et qu'auront pu être établis les raccords nécessaires entre l'enseignement qu'ils ont reçu et les programmes français. Pour ces enfants, la durée du passage dans une classe d'adaptation sera normalement d'une année.

L'autre regroupera les enfants qui, ne possédant pas une connaissance suffisante du français, présentent des retards scolaires importants du fait de l'inexistence ou de l'insuffisance de la

scolarisation antérieure. On peut estimer que dans ce cas le maintien en classe d'adaptation sera normalement de 2 ans.

Langue vivante

La nécessité d'entreprendre en sixième l'étude d'une première langue vivante étrangère qui, pour ces enfants, est en réalité une seconde langue étrangère, contribue à rendre plus difficile leur insertion dans notre système scolaire.

Partout où ce sera possible, pour les enfants dont la langue nationale peut être enseignée en 6^e comme première langue étrangère, on pourra envisager l'ouverture d'un enseignement de cette langue ; un effort particulier devra être fait pour l'enseignement du portugais, langue pour laquelle la demande est importante.

Lorsque, comme ce sera souvent le cas, cette solution s'avèrera impossible, pour les jeunes étrangers non francophones, scolarisés en 6^e. III ou 5^e. III, l'horaire indicatif correspondant à la langue vivante sera utilement remplacé par des heures de français. C'est ensuite en 4^e de type II aménagée que ceux d'entre eux qui seront orientés vers des études longues aborderont l'étude d'une des langues étrangères enseignées habituellement dans notre pays.

Enfants relevant d'un enseignement spécialisé

La diversité des situations exclut la diffusion d'instructions d'ordre général. L'objectif est, là aussi, l'insertion la plus rapide possible dans des structures existantes. Je n'ignore pas les nombreuses difficultés que vous rencontrerez pour mettre en place les présentes dispositions. Elles doivent être considérées comme un objectif à atteindre aussi rapidement que possible. Dès cette année en particulier, devront être mis en place les enseignements de soutien et organisés les regroupements chaque fois que ceux-ci ne posent pas de problèmes dont la solution ne peut être actuellement trouvée.

Pour le ministre et par délégation :

Le directeur général des Enseignements élémentaire et secondaire,

C.P. GUILLEBEAU

11.6. Circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986, Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France.

Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (1986) : *Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France*, circulaire n°86-119 du 13 mars 1986, Bulletin officiel n°13 du 03/04/1986.

Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France.

Circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986

Bulletin Officiel de l'Education Nationale du 3 avril 1986, n° 13.

*Texte adressé aux recteurs et aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux
de l'Education Nationale.*

La capacité de communiquer en français est une condition indispensable à l'intégration de l'enfant étranger dans l'école française, à son accès à la formation qu'elle dispense et donc à sa réussite scolaire.

Aussi des dispositions spécifiques ont-elles été prises depuis plusieurs années en ce sens. Elles se sont traduites par la création de structures d'accueil à l'école et au collège.

Ces structures scolarisent de façon temporaire et selon les modalités définies ci-dessous les seuls enfants étrangers non francophones nouvellement arrivés en France.

Pour les élèves étrangers, beaucoup plus nombreux, qui sont nés ou arrivés très jeunes en France, les difficultés rencontrées, qu'il s'agisse d'une insuffisante maîtrise de la langue écrite ou d'insuffisances dans d'autres matières fondamentales, doivent être traitées dans le même cadre que les difficultés analogues des élèves français (pédagogie différenciée, études dirigées, en particulier dans le cadre de la rénovation des collèges).

En revanche, les structures d'accueil doivent répondre avec plus d'efficacité aux besoins des élèves étrangers non francophones qui viennent d'arriver en France.

1. DANS LE PREMIER DEGRÉ

Deux types de structures ont été créés :

1. Les cours de rattrapage intégrés (CRI) qui s'adressent, quelques heures par semaine, à de petits groupes d'enfants scolarisés dans les classes ordinaires ;
2. Les classes d'initiation (CLIN) qui regroupent des élèves (en nombre relativement restreint) pour leur dispenser un enseignement spécifique. Leur rôle est de conduire au plus tôt les enfants qui les fréquentent à une intégration complète dans les classes ordinaires. Dans cette perspective, il est souhaitable qu'elles fonctionnent en structures ouvertes sur les autres

classes de l'école. Les élèves amenés à fréquenter les classes d'initiation doivent être inscrits, selon les procédures ordinaires, dans les classes correspondant à leur âge.

Cette inscription administrative unique est temporairement complétée par une inscription pédagogique en CLIN. Cette double inscription, dont l'objectif est de faciliter l'insertion de ces élèves, en cours d'année scolaire, dans les classes ordinaires, est portée comme telle dans les différents états de recensement des effectifs scolaires.

Les enfants qui ont l'âge d'entrer au cours préparatoire n'ont pas à être scolarisés en CLIN. Les effectifs de groupes d'élèves concernés ne devraient pas dépasser, sauf cas exceptionnel, douze à quinze élèves.

Lorsque la totalité ou la majorité des élèves ont rejoint leur classe pour la plus grande partie du temps hebdomadaire, l'enseignant de CLIN peut se consacrer soit à un travail de soutien pour les élèves qui continuent de rencontrer des difficultés, soit, le cas échéant, à l'accueil d'un nouveau groupe d'enfants étrangers non francophones.

2. DANS LE SECOND DEGRÉ

4. 2. 1. Au collège

Il importe que les enfants non francophones nouvellement arrivés en France dont l'âge correspond à celui du collège ne soient pas scolarisés en CLIN à l'école élémentaire.

Ils peuvent être scolarisés en classes d'accueil, anciennement appelées " classes d'adaptation pour les élèves non francophones ", ou bénéficier de cours spécifiques pour l'apprentissage du français. L'objectif des classes d'accueil est de réaliser l'insertion complète des élèves non francophones dans le cursus normal le plus rapidement possible.

Elles offrent donc aux élèves la possibilité de s'approprier les mécanismes de base de la langue française et de tirer profit de leur scolarité pour acquérir les connaissances et les méthodes nécessaires à l'accès aux classes correspondant à leur âge.

Pour ce faire, chaque élève doit pouvoir suivre, dans d'autres classes, selon son évolution propre, les enseignements qui lui sont profitables. A cet effet, dès son arrivée dans l'établissement, il est régulièrement inscrit dans une classe correspondant à son âge ; cette inscription administrative unique est temporairement complétée par une inscription pédagogique en classe d'accueil.

Dans le cas où la dispersion des élèves ne permettra pas leur regroupement en classe d'accueil, des enseignements spécifiques de français seront mis en place, prenant appui sur les acquisitions des élèves et les contenus des formations dispensées antérieurement.

2. 2. Au lycée

Les lycées d'enseignement général et technique et les lycées professionnels peuvent avoir à accueillir des élèves étrangers effectivement non francophones et nouvellement arrivés en France.

Des formules souples seront utilisées pour leur permettre d'apprendre rapidement le français : Mise en place de classes d'accueil et de cours de rattrapage ; Eventuellement, inscription en classe D'accueil de collèges.

Dans ces deux cas, les élèves feront l'objet d'une double inscription administrative et pédagogique.

Pour la mise en œuvre de ces formules, il convient de réserver au plan académique un quota d'heures pour faire face à ces besoins. La souplesse horaire introduite dans les établissements doit aussi pouvoir être exploitée à cette fin.

2. 2. Au lycée

Les lycées d'enseignement général et technique et les lycées professionnels peuvent avoir à accueillir des élèves étrangers effectivement non francophones et nouvellement arrivés en France.

Des formules souples seront utilisées pour leur permettre d'apprendre rapidement le français : Mise en place de classes d'accueil et de cours de rattrapage ; Eventuellement, inscription en classe d'accueil de collèges.

Dans ces deux cas, les élèves feront l'objet d'une double inscription administrative et pédagogique.

Pour la mise en œuvre de ces formules, il convient de réserver au plan académique un quota d'heures pour faire face à ces besoins. La souplesse horaire introduite dans les établissements doit aussi pouvoir être exploitée à cette fin.

5. Rôle des centres d'information et d'orientation

Les centres d'information et d'orientation (CIO) apporteront leur concours pour évaluer les compétences des élèves en vue de leur insertion dans les différentes classes.

3. COMPÉTENCE DES ENSEIGNANTS ET SUIVI DE L'ACTION

Les enseignants affectés dans ces classes doivent l'être en raison de leurs compétences et, le cas échéant, des formations suivies auprès d'organismes spécialisés en didactique des langues étrangères (universités, centre de recherches et d'études pour la diffusion du français - CREDIF - bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger - BELC)...).

En particulier, tout instituteur ou professeur enseignant dans les structures d'accueil devra avoir au moins trois ans d'expérience d'enseignement.

La mise en place de ces structures doit être effectuée en fonction des besoins réels des élèves. Il convient donc de procéder annuellement à l'examen des implantations. En cas de suppression d'une de ces structures, l'enseignant sera considéré comme prioritaire pour son affectation.

Par ailleurs, afin d'assurer un meilleur suivi et une évaluation de l'action dont l'objectif est d'intégrer au plus tôt les élèves dans les classes ordinaires, il sera noté pour chacun d'entre eux la date d'entrée en structure d'accueil et la date de scolarisation dans une classe ordinaire. Ces données seront chaque année collectées par le service de la prévision, des statistiques et de l'évaluation.

Cette circulaire annule toutes dispositions contraires des circulaires précédentes.

11.7. Circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002, Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages.

Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2002) :
Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages, circulaire n°2002-100 du 25/04/2002, Bulletin Officiel Spécial n°10 du 25/04/2002.

Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages.

Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002

NOR : MENE0201119C

RLR : 515-0

MEN – DESCO

Texte adressé aux rectrices et aux recteurs d'académie ; aux inspectrices et aux inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale

L'école est un lieu déterminant pour l'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France. Leur réussite scolaire liée à la maîtrise de la langue française est un facteur essentiel de cette intégration ; en assurer les meilleures conditions est un devoir de la République et de son école. Au-delà des enseignants qui dispensent dans les classes d'accueil, les premiers enseignements nécessaires à cette intégration, la scolarisation des nouveaux arrivants concerne l'ensemble des équipes éducatives.

Dès les années soixante-dix, des mesures ont été prises, pour accueillir et scolariser ces élèves. Elles se sont traduites par la création de structures d'accueil à l'école, au collège et dans les lycées d'enseignement général ou technologique et les lycées professionnels. Ces structures scolarisent de façon temporaire les seuls élèves nouvellement arrivés en France pour lesquels la maîtrise insuffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires ne permet pas de tirer profit immédiatement de tous les enseignements des classes du cursus ordinaire.

Ces dernières années, des données nouvelles (arrivées plus nombreuses de jeunes souvent plus âgés que par le passé, et peu ou pas scolarisés antérieurement) ont nécessité de renforcer les moyens liés à la scolarisation ainsi que les actions d'intégration qui accompagnent et facilitent celle-ci.

La présente circulaire a pour objet de réaffirmer les principes mis en œuvre par l'école et de répondre aux nouveaux besoins et aux nécessaires évolutions du dispositif d'accueil et de scolarisation.

Elle complète la circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002 qui précise les modalités de l'inscription et de la scolarisation des élèves de nationalité étrangère. Elle se substitue aux

deux circulaires de 1986 : la circulaire n° 86-120 sur l'accueil et l'intégration des élèves étrangers dans les écoles, collèges et lycées d'une part, la circulaire n° 86-119 sur l'apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France d'autre part.

1 – ACCUEIL

L'obligation d'accueil dans les établissements scolaires s'applique de la même façon pour les élèves

nouvellement arrivés en France et pour les autres élèves. Elle relève du droit commun et de l'obligation scolaire. Les modalités d'inscription et de scolarisation pour les élèves de nationalité étrangère sont fixées par la circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002.

Il convient ici de préciser ce qui pour les élèves nouvellement arrivés en France et leur famille peut faire l'objet d'un accueil spécifique dans l'objectif d'aider à leur rapide intégration dans un cursus de réussite comportant une véritable qualification professionnelle.

1.1 Accueil des élèves

Dans chaque académie, une circulaire et des instructions départementales préciseront à chaque rentrée les modalités d'intervention concertée des différents acteurs des dispositifs d'accueil et de scolarisation.

Là où l'éducation nationale met en place des cellules d'accueil, l'ensemble du système éducatif doit pouvoir contribuer à leur fonctionnement : personnels des écoles, des établissements secondaires, des inspections académiques, des équipes de circonscriptions, des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage - CASNAV (voir circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002, page 21) ou des centres d'information et d'orientation (CIO).

Dans les écoles, collèges ou lycées, l'accueil des nouveaux arrivants requiert une attention particulière. Il convient notamment de faciliter la connaissance, pour ces élèves et leur famille, des règles de fonctionnement de l'établissement scolaire dans lequel ils sont affectés. On sera particulièrement vigilant, dans les premiers jours, à bien clarifier ce qui concerne les horaires, la demi-pension, les possibilités d'accès à différents services et les fonctions des différents professionnels de l'école ou de l'établissement.

Des documents de présentation de l'établissement en langue première, accompagnés de leur traduction en français, peuvent être bienvenus.

On pourra également utiliser les documents vidéos de l'office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP).

1.2 Information des parents

Des actions devront aider à l'accompagnement par les parents de la scolarisation de leurs enfants en leur permettant d'acquérir une bonne compréhension du système éducatif si cela s'avère nécessaire.

Dans le souci de faciliter pour les familles les démarches afférentes à l'accueil et à l'affectation de leur(s) enfant(s) dans un établissement scolaire, on veillera à établir à leur intention un document d'information explicitant les procédures d'inscription et indiquant, autant que faire se peut, les personnes responsables de l'accueil, de l'évaluation linguistique et scolaire et les responsables de l'affectation, ainsi que les lieux et les adresses précises, heures et jours d'ouverture auxquels ces personnes peuvent être jointes. Ce document peut être réalisé en partenariat avec les collectivités territoriales.

Dans le cadre du regroupement familial, les procédures de pré-accueil et d'accueil organisé par l'office des migrations internationales (OMI) constituent une première occasion pour les familles, de prendre connaissance des services de l'État, de leurs règles et de leur fonctionnement. Il est donc important que conformément à la convention-cadre du 7 mars 2001 co-signée par le ministère de l'éducation nationale, le ministère de l'emploi et de la solidarité, et le fonds d'action sociale, les services de l'éducation nationale soient présents dans les comités de pilotage des plans départementaux d'accueil et lors des séances collectives de pré-accueil.

L'éducation nationale pourra diffuser l'information et, le cas échéant, participer à la réalisation d'actions en lien avec des associations ou d'autres organismes de l'État (en premier lieu, le fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations - FASILD) visant à renforcer chez les parents, la connaissance de la langue française et de la société d'accueil.

Dans cette intention, il est vivement souhaitable de disposer, dans un premier temps, de documents en langue d'origine présentant le système éducatif, comme le précise la convention

cadre précitée qui prévoit la possibilité de recourir à des services de traduction et d'interprétariat chaque fois que nécessaire.

Enfin rappelons que les parents de nationalité étrangère bénéficient des mêmes droits que les parents français (droit de vote et éligibilité aux élections de représentants de parents d'élèves dans les conseils d'école et d'administration des établissements secondaires).

2 - SCOLARISATION : ÉVALUATION, AFFECTATION, CLASSES SPÉCIFIQUES

Pour garantir une bonne scolarisation des jeunes arrivants, deux principes doivent guider le travail mené :

- faciliter l'adaptation de ces jeunes au système français d'éducation en développant des aides adaptées à leur arrivée ;
- assurer dès que possible l'intégration dans le cursus ordinaire.

2.1 L'évaluation des acquis à l'arrivée

Tout élève nouvellement arrivé en France doit pouvoir bénéficier d'une évaluation qui mette en évidence :

- ses savoir-faire en langue française, pour déterminer s'il est un débutant complet ou s'il maîtrise des éléments du français parlé ou écrit ;
- ses compétences scolaires construites dans sa langue de scolarisation antérieure et son degré de familiarité avec l'écrit scolaire (on pourra s'appuyer en particulier sur des exercices en langue première de scolarisation) ;
- ses savoirs d'expérience dans différents domaines, ainsi que ses intérêts, qui peuvent constituer des points d'appui pédagogiques importants.

Il est indispensable en effet de connaître, pour ces élèves, leur degré de familiarisation avec l'écrit quel que soit le système d'écriture et leur degré de maîtrise dans certaines disciplines (mathématiques par exemple...). Les résultats de ces évaluations permettront d'élaborer les réponses pédagogiques les mieux adaptées au profil de chacun d'entre eux. Une certaine souplesse s'impose en matière d'appréciation des années de retard, en regard des compétences mises en jeu et des efforts consentis. Un retard d'un an, voire de deux ans, chez certains élèves ne constitue pas un obstacle dans un cursus de scolarisation longue.

Dans le premier degré

À l'école élémentaire, c'est dans le cadre du cycle correspondant à la classe d'âge de l'écolier arrivant que cette évaluation doit être menée, avec le concours du maître de la classe d'initiation, s'il y en a une dans le groupe scolaire, l'aide du CASNAV et, si besoin, celle du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

Dans le second degré

En fonction du nombre d'élèves à accueillir dans un même espace en général urbanisé, les centres de formation et d'information seront mobilisés, soit de manière déconcentrée, soit au sein de cellules d'accueil qui peuvent être mises en place dans les inspections académiques. Les CASNAV doivent apporter leur contribution active à ces cellules d'accueil tant par leur présence effective que comme centres de ressources susceptibles de mettre à disposition des outils d'évaluation adaptés. Pour les élèves de plus de 16 ans, les cellules d'accueil peuvent en outre faire appel aux coordonnateurs des missions générales d'insertion.

L'équipe chargée de cette évaluation devra transmettre les résultats aux enseignants qui auront à les accueillir. L'affectation devra tenir compte, d'une part, du profil scolaire de l'élève établi par les évaluations et, d'autre part, des possibilités d'accueil adaptées, à une distance raisonnable du domicile. Le délai entre la date d'inscription de l'élève auprès des services de l'Éducation nationale et son affectation effective dans un établissement ne doit pas excéder un mois.

2.2 L'affectation des élèves et le fonctionnement des classes spécifiques

Dans le premier degré

Les élèves nouvellement arrivés sont inscrits obligatoirement dans les classes ordinaires de l'école maternelle ou élémentaire. Les élèves du CP au CM2 sont regroupés en classe d'initiation (CLIN) pour un enseignement de français langue seconde, quotidiennement et pour un temps variable (et révisable dans la durée) en fonction de leurs besoins. L'objectif est qu'ils puissent au plus vite suivre l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus

ordinaire. Pour des élèves peu ou non scolarisés antérieurement et arrivant à l'âge d'intégrer le cycle III, un maintien plus long en classe d'initiation, allant jusqu'à une année supplémentaire, peut cependant être envisagé ; un suivi durable et personnalisé s'impose si l'on veut éviter un désinvestissement progressif de ces élèves dans les apprentissages.

En fin de séjour en classe d'initiation, les acquisitions des élèves doivent être évaluées par l'équipe enseignante. Ces évaluations aident à préciser les champs de compétences les mieux maîtrisés et ceux pour lesquels un suivi et un soutien spécifiques sont encore nécessaires.

Les modalités d'accueil et de suivi de ces élèves doivent figurer dans le projet d'école.

S'il est justifié que l'enseignant de CLIN n'ait pas plus de 15 élèves en même temps dans la classe, il est également clair que, sur une année scolaire, le nombre d'écoliers qui bénéficient de l'enseignement donné en CLIN peut être supérieur ; en effet, le temps de scolarisation en classe ordinaire doit constituer une part importante du temps passé par ces élèves à l'école et, progressivement, la part la plus importante jusqu'à devenir exclusive. L'enseignant de CLIN peut en outre reprendre pour des aides ponctuelles des élèves qui avaient précédemment bénéficié d'un enseignement d'initiation et qui ont besoin d'une aide complémentaire à celle apportée dans la classe ordinaire. Les effectifs de ces cours ne figurent pas spécifiquement dans les différents états de recouvrement des effectifs scolaires puisque l'inscription "administrative" est opérée dans la classe du cursus ordinaire.

En milieu urbain peu dense ou milieu rural, l'enseignant d'initiation ne saurait être implanté dans un seul groupe scolaire. Les inspecteurs d'académie estimeront, en fonction d'une analyse des besoins, la meilleure manière d'apporter un soutien linguistique aux élèves nouvellement arrivés, en faible nombre et scolarisés dans plusieurs écoles. Ils préciseront dans une lettre de mission adressée aux enseignants de CLIN leur champ d'intervention.

Dans le second degré

Il convient de distinguer deux types de classes d'accueil en fonction des niveaux scolaires des élèves nouvellement arrivés. Certains n'ont pas été scolarisés dans le pays d'origine. Pour ceux-là, on distinguera dans un périmètre urbain défini, chaque fois que les effectifs concernés le justifieront, les classes d'accueil pour élèves non scolarisés antérieurement (CLA-NSA) des classes d'accueil ordinaires (CLA). C'est sur la base de l'évaluation effectuée à l'arrivée de l'élève que son affectation sera décidée.

L'implantation de ces classes doit répondre aux besoins constatés ; on évitera d'implanter deux ou plusieurs classes d'accueil dans le même établissement. On fera également en sorte que des classes d'accueil ne soient pas systématiquement ouvertes dans les réseaux d'éducation prioritaire.

Les classes d'accueil pour élèves non scolarisés antérieurement (CLA-NSA) permettent aux élèves très peu ou pas du tout scolarisés avant leur arrivée en France et ayant l'âge de fréquenter le collège d'apprendre le français et d'acquérir les connaissances de base correspondant au cycle III de l'école élémentaire. Quand cela est possible, on regroupera ces élèves auprès d'un enseignant qui les aidera dans un premier temps à acquérir la maîtrise du français dans ses usages fondamentaux. Dans un second temps, on se consacrera à l'enseignement des bases de l'écrit, en lecture et en écriture.

L'effectif de ces classes ne doit pas dépasser quinze élèves, sauf cas exceptionnel.

Il convient néanmoins d'intégrer ces élèves dans les classes ordinaires lors des cours où la maîtrise du français écrit n'est pas fondamentale (EPS, musique, arts plastiques...), et cela pour favoriser plus concrètement leur intégration dans l'établissement scolaire. Ils doivent également pouvoir participer, avec leurs camarades, à toutes les activités scolaires.

Les nouveaux arrivants âgés de plus de 16 ans, ne relevant donc pas de l'obligation scolaire, peuvent néanmoins être accueillis dans le cadre de la mission générale d'insertion de l'éducation nationale (MGIEN) qui travaille à la qualification et la préparation à l'insertion professionnelle et sociale des élèves de plus de 16 ans. Ainsi des cycles d'insertion pré-professionnels spécialisés en français langue étrangère et en alphabétisation (CIPPA FLE-ALPHA) peuvent être mis en place pour les jeunes peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine.

Enfin, on veillera à ce que soit mis en place un projet professionnel individualisé qui permette à chaque jeune d'accéder, par la découverte des filières professionnelles existantes à une formation répondant à ses aspirations personnelles et à ses capacités du moment. Les classes d'accueil pour élèves normalement scolarisés antérieurement (CLA) dispensent un enseignement adapté au niveau des élèves en fonction des évaluations menées à l'arrivée des élèves.

On veillera à ce qu'ils soient inscrits dans les classes ordinaires correspondant à leur niveau scolaire sans dépasser un écart d'âge de plus de deux ans avec l'âge de référence correspondant à ces classes ; ils doivent bénéficier d'emblée d'une part importante de

l'enseignement proposé en classe ordinaire, a fortiori dans les disciplines où leurs compétences sont avérées (langue vivante, mathématiques...).

Un emploi du temps individualisé doit leur permettre de suivre, le plus souvent possible, l'enseignement proposé en classe ordinaire. Au total, l'horaire scolaire doit être identique à celui des autres élèves inscrits dans les mêmes niveaux.

L'effectif des classes d'accueil doit être comparable à celui des classes du cursus ordinaire de l'établissement dans lequel elles sont implantées ; toutefois leur fonctionnement souple en structure ouverte doit permettre aux enseignants de n'avoir pas plus de 15 élèves en charge à la fois.

Les liaisons entre collèges et lycées ou lycées professionnels doivent être encouragées par la mise en réseau des établissements du second degré recevant ces jeunes.

Les lycées professionnels doivent mettre en place des dispositifs afin de répondre aux besoins particuliers des élèves nouveaux arrivants qu'ils scolarisent, leur permettre l'acquisition rapide de la langue française et garantir à chacun d'entre eux une scolarisation réussie menant à un diplôme qualifiant.

Les projets des classes d'accueil sont partie prenante du projet d'établissement qui définit par ailleurs les conditions d'intégration des nouveaux arrivants dans les classes ordinaires.

Dans le cas où la dispersion des élèves ne permet pas leur regroupement en classe d'accueil, des enseignements spécifiques de français sont mis en place, prenant appui sur les acquisitions des élèves et les contenus de formation dispensés antérieurement. Des groupes de soutien pourront ainsi être constitués, sur le modèle de ce qui est prévu pour la constitution de groupes de remédiation pour les élèves en difficulté scolaire. En règle générale, les dispositifs qui concilient un accompagnement linguistique adapté et l'intégration optimale des élèves dans les classes ordinaire sont à encourager.

L'enseignement en classe d'initiation et en classe d'accueil L'objectif essentiel est la maîtrise du français envisagé comme langue de scolarisation. À ce titre, les finalités ordinairement retenues dans les démarches d'apprentissage du français langue étrangère ne sont pas forcément celles qui doivent l'être ici, même si un certain nombre de techniques d'apprentissage peuvent être utilement transposées. Pour cela on adoptera l'approche développée dans la méthodologie du français langue seconde (voir la brochure Le français langue seconde, DESCO/CNDP).

L'enseignement du français comme langue de scolarisation ne saurait être réalisé par le seul maître

de la classe d'initiation ou par le seul professeur de français de la classe d'accueil : c'est la responsabilité de toute l'équipe enseignante. Aussi il est recommandé que le programme de travail de la classe d'initiation et de la classe d'accueil ne comprenne pas moins de douze heures de français, mais aussi des heures spécifiques dans les principales disciplines, afin de permettre aux élèves de s'approprier le langage des consignes scolaires relatives à chacune des disciplines, langage qui ne saurait être enseigné indépendamment d'une pratique de la discipline elle-même. On veillera à dispenser aux élèves concernés, dès leur arrivée, un enseignement en langue vivante étrangère pour leur permettre de poursuivre une scolarité conforme à leurs aptitudes et à leurs acquis. On encouragera pour ces élèves la poursuite de l'étude de leur première langue de scolarisation comme langue vivante I ou II en classe ordinaire, ou dans le cadre des enseignements des langues et cultures d'origine. Dans le second degré, tout élève peut bénéficier d'une inscription au centre national d'enseignement à distance (CNED) prise en charge par l'établissement, si cette langue n'est pas enseignée dans l'établissement ou dans un établissement voisin.

Les bulletins et les livrets de compétences adressés aux élèves et aux familles seront ceux en usage dans l'école et l'établissement. On soulignera particulièrement les progrès accomplis et on s'attachera à valider les acquis.

2.2 Suivi des élèves nouvellement arrivés après leur passage en CLIN ou CLA

Un élève accueilli dans une classe d'initiation ou une classe d'accueil peut intégrer une classe du cursus ordinaire quand il a acquis une maîtrise suffisante du français, à l'oral et à l'écrit, qu'il a été suffisamment familiarisé avec les conditions de fonctionnement et les règles de vie de l'école ou de l'établissement. On veillera cependant à ce qu'un soutien puisse continuer à lui être dispensé, pour compléter sa formation en français et pour procéder ponctuellement à d'éventuelles autres remédiations.

Pour assurer un suivi personnalisé de ces élèves, des contacts réguliers doivent être établis entre l'enseignant de la classe d'accueil et les enseignants des classes ordinaires de l'établissement de rattachement, quand celui-ci est différent de l'établissement où se trouve la classe d'accueil.

Un livret scolaire précisément renseigné, qui présente par exemple la validation des compétences acquises en français en s'appuyant sur le portfolio des langues réalisé par le conseil de l'Europe, peut constituer un bon support pour la communication entre enseignants

afin qu'ils assurent la continuité des apprentissages en prenant en compte les difficultés liées à la langue qui peuvent subsister.

Dans le second degré, les chefs d'établissements, les professeurs principaux et les conseillers d'orientation psychologues seront particulièrement attentifs aux situations de ces jeunes au regard des procédures habituelles d'orientation. Ils veilleront en particulier à ce qu'aucune voie ne leur soit fermée sur le seul argument de la maîtrise de la langue française et à ce que les structures spécialisées ne leur soient pas proposées du seul fait de leur passé ou de leur niveau scolaires. Ils aideront en particulier les plus âgés et les moins bien scolarisés antérieurement à définir un projet de formation adapté.

3 - LES ENSEIGNANTS DES CLASSES SPÉCIFIQUES

Affectation

Les classes d'initiation ou d'accueil seront confiées de préférence à des enseignants volontaires. En ce qui concerne les enseignants de français des classes d'accueil, il est vivement souhaitable qu'ils puissent être nommés dans le cadre des postes à exigences particulières de type II ou mieux encore de type III. Outre leur expérience d'enseignement auprès des élèves non francophones, ils verront ainsi reconnus des diplômes universitaires de français langue étrangère ou de français langue seconde, ou leur participation à des stages de formation dans ces domaines, ou encore plusieurs de ces caractéristiques.

Dès l'année scolaire 2002-2003, à titre expérimental dans quelques académies, les professeurs stagiaires de lycée et collège auront la possibilité de faire valider une certification supplémentaire "français langue seconde" destinée à reconnaître au plan national l'aptitude à enseigner dans ces structures.

Cette certification s'appuiera sur :

- des acquis universitaires en français langue seconde ou français langue étrangère ;
- une formation pédagogique et didactique complémentaire acquise et validée en 2ème année d'IUFM.

Le jury de validation réuni sous la responsabilité du recteur devrait être indépendant du jury de titularisation ordinaire.

Formation

Une fois en poste, les enseignants, surtout à leurs débuts dans ces classes spécifiques, feront l'objet d'un suivi particulier de la part des équipes de circonscription pour le premier degré et des inspecteurs responsables de la discipline dans le second degré en liaison étroite avec les équipes des CASNAV. En particulier, si les enseignants affectés dans les classes spécifiques ne disposent pas a priori des compétences nécessaires à ce type d'enseignement, les recteurs et les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale doivent veiller le plus rapidement possible à leur permettre d'acquérir des éléments de formation indispensables et à leur procurer un suivi pédagogique, en s'appuyant sur le savoir-faire des CASNAV en la matière.

Service

Il convient de favoriser, pour les enseignants des classes d'initiation, une pratique pédagogique avec les élèves des classes ordinaires, ce qui est notamment possible dans le cadre d'échanges de services ou de décroisements entre classes. De même, dans le second degré, la pratique de l'enseignement dans les classes ordinaires du collège ou de lycée constitue un atout essentiel pour les enseignants des classes d'accueil. Ainsi, les enseignants peuvent mieux évaluer les exigences des classes du cursus ordinaire que leurs élèves doivent à terme intégrer.

4 - LE PILOTAGE DU DISPOSITIF D'ACCUEIL ET DE SCOLARISATION DES ÉLÈVES

NOUVELLEMENT ARRIVÉS

Le suivi académique de la population concernée doit d'abord avoir pour objectif la bonne adaptation du réseau des classes à la réalité des migrations et des habitations des nouveaux arrivants. Il doit aussi permettre de veiller à ce que les jeunes concernés soient bien intégrés rapidement dans les classes ordinaires.

La mise en place de tableaux de bord départementaux et académiques peut être réalisée grâce à une collaboration effective des services des inspections académiques, des rectorats et des

CASNAV, en liens étroits avec les écoles et établissements qui accueillent ces élèves. Ces tableaux de bord gagneront à faire l'objet d'une actualisation trimestrielle.

Cette information en continu permet de prendre en compte l'évolution des besoins au moment de l'élaboration de la carte scolaire, ou de répondre avec souplesse à ceux qui pourraient se révéler en cours d'année.

Cette bonne connaissance de la situation doit permettre aussi d'assurer le suivi des enseignants qui débutent dans les classes spécifiques, d'aider les enseignants qui accueillent directement dans leurs classes des élèves nouvellement arrivés parce qu'ils sont en petit nombre dans un secteur scolaire et aussi d'apporter un soutien aux équipes pédagogiques qui intègrent dans les classes ordinaires des élèves venant des classes spécifiques.

Elle facilite l'analyse des besoins en formation des équipes pédagogiques. Les plans de formation académiques doivent ainsi pouvoir proposer des solutions spécifiques de formation dans les départements où les classes d'initiation (CLIN) et les classes d'accueil (CLA) sont peu nombreuses.

Outre les formations sur sites adaptées aux besoins des équipes des établissements ou les stages départementaux, il est souhaitable que le plan académique de formation propose des actions de formation communes aux enseignants concernés des différents départements de l'académie, enseignants du premier et du second degré pouvant à cette occasion travailler ensemble.

Le suivi national doit permettre de bien connaître l'évolution des arrivées sur tout le territoire afin d'aider à l'élaboration et à la mise en œuvre des politiques académiques. Cette enquête sera diffusée par la direction de la programmation et du développement (DPD) auprès des responsables académiques.

Enfin, le Centre national de documentation pédagogique (CNDP) et son département Ville-École-Intégration (VEI), en lien avec les services de la direction de l'enseignement scolaire (DESCO), assurera un recensement et une diffusion circonstanciée des documents et outils pédagogiques de nature à enrichir et éclairer les pratiques.

Pour le ministre de l'Education nationale et par délégation,

Le directeur de l'enseignement scolaire

J-P de Gaudemar



Sandra BELONDO

**Diversité et pluralité linguistique et culturelle
d'enfants allophones en mobilité :
réussir avec, malgré ou sans les langues ?**



Résumé

Diversité et pluralité linguistique et culturelle d'enfants allophones en processus migratoire : réussir avec, malgré ou sans les langues ?

Cette thèse propose une réflexion sur la place accordée à la diversité linguistique et culturelle de jeunes allophones en mobilité migratoire et de leur famille, dans la société française dans son ensemble et, plus particulièrement, au sein des dispositifs d'accueil linguistique, social et scolaire mis en place par l'état et ses institutions. S'inscrivant dans une orientation épistémologique compréhensive et interprétative, ce travail soulève la question de la perception et de la gestion, ou non, de la diversité des jeunes migrants en interrogeant la mobilisation et/ou construction de représentations sociolinguistiques quant aux statuts et aux rôles attribués aux langues en présence dans des processus migratoires et d'intégration ainsi que dans des dynamiques de réussite scolaire et sociale.

Mots-clefs : assimilation - discrimination - diversification - diversité - égalité des chances - handicap(s) - intégration - laïcité - neutralisation - pluralité - plurilinguisme - représentations - reproduction sociale - réussite/réussir - transmission(s) - transparence - unilinguisme - unité - unicité - socio-culturel.

Résumé en anglais

Diversity, linguistic and cultural pluralism of allophones children in migratory process: succeed with, despite or without languages?

The purpose of this thesis is to study how the linguistic and cultural diversity of young allophone children and their families in migratory processes, is taken into consideration by the French society and, more particularly, the linguistic, social and academic systems established by the State and its institutions. Based on a comprehensive and interpretive approach, this study raises the question of how young migrants diversity is appreciated and handled, or not, questioning the use and/or the building of sociolinguistic representations concerning the roles and statuses of the languages in presence within migratory and integration processes such as social and academic achievement dynamics.

Key words : assimilation - discrimination - diversification - diversity - equal opportunities - handicap(s) - integration - laicity - neutralisation - plurality - plurilinguism - representations - social reproduction - succeed/achievement - transmission(s) - transparency - unilinguism - unity - unicité - sociocultural.