



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Erasmus+ Programme, Key Action 2 - Strategic Partnership (2017-1-IT02-KA201-036701)

The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Centro COME (Graziella Favaro)

LES CONTEXTES ET LES PRATIQUES LINGUISTIQUES DANS LES SIX PAYS

Analyse des questionnaires



- Septembre 2018 -

Sommaire

INSTITUTIONS ET PARTENAIRES.....	3
CENTRO COME – FARSI PROSSIMO ONLUS SOCIETÀ COOPERATIVA SOCIALE (ITALIE).....	3
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO (ITALIE).....	3
CEM - CENTRO EDUCAZIONE AI MEDIA (ITALIE).....	3
VISION – VEREIN FÜR INTERNATIONALE SPRACHZERTIFIZIERUNG, INFORMATIONSTECHNOLOGIE, ORGANISATION (AUTRICHE).....	3
UNIVERSITÉ PARIS 8 VINCENNES SAINT-DENIS (FRANCE).....	3
ARISTOTELIO PANEPISTIMIO THESSALONIKIS (GRÈCE).....	3
CASA CORPULUI DIDACTIC “GRIGORE TABACARU” BACAU (ROUMANIE).....	3
UPPSALA UNIVERSITET (SUÈDE).....	3
NOTE LIMINAIRE.....	4
1. CONTEXTES MULTILINGUES DES PAYS PARTENAIRES	4
2. POLITIQUES LINGUISTIQUES : QUEL ACCUEIL POUR ÉLÈVES ALLOPHONES ?	7
3. QUEL MODÈLE : INCLUSIF OU SÉPARÉ ?	8
4. ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE SECONDE ET BONNES PRATIQUES.....	10
5. LA PLACE DE LA LANGUE MATERNELLE.....	12
DESCRIPTIONS DES CONTEXTES :	16
UNE SYNTHÈSE DES RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE.....	16
NOTES LIMINAIRES	16
1. AUTRICHE.....	17
3. GRÈCE.....	26
4. ITALIE.....	30
5. ROUMANIE.....	41
6. SUÈDE	45
ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE.....	47
ANNEXE 2 : GLOSSAIRE.....	54

Institutions et partenaires

CENTRO COME – Farsi Prossimo Onlus Società Cooperativa Sociale (Italie)

Ilaria Colarieti
Graziella Favaro
Maria Frigo
Simona Panseri

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO (Italie)

Franca Bosc
Angelisa Leonesio
Edoardo Lugarini
Giuseppe Polimeni
Valentina Zenoni

CEM - Centro Educazione ai Media (Italie)

Lidia Acquaotta
Cristina Fraccaro
Eleonora Salvadori

VISION – Verein für Internationale Sprachzertifizierung, Informationstechnologie, Organisation (Autriche)

Danièle Hollick
Gerda Piribauer
Helmut Renner
Isolde Tauschitz

UNIVERSITÉ PARIS 8 VINCENNES SAINT-DENIS (France)

Ferroudja Allouache
Nicole Blondeau
Anthippi Potolia
Radija Taourit

ARISTOTELIO PANEPISTIMIO THESSALONIKIS (Grèce)

Theophanoua Balita
Evangéla Boudoura
Georgia Fotiadou
Ermofili Kalamakidou
Vasiliki Kimiskidou
Magdalini Koukouli
Evangéla Moussouri
Dimitra Tzatzou

CASA CORPULUI DIDACTIC “GRIGORE TABACARU” Bacau (Roumanie)

Maria-Ema Faciu
Oana Jianu
Gabriel Leahu

UPPSALA UNIVERSITET (Suède)

Véronique Simon
Katarina Gahne

Note liminaire

La diversité linguistique est une des caractéristiques de l'Europe. Celle-ci est composée de langues différentes : langues nationales, langues minoritaires, variétés dialectales et langues des immigrants.

Le projet IRIS prend en compte et reconnaît la diversité linguistique des six pays partenaires.

Il s'articule autour des trois thèmes suivants :

1. l'enseignement/apprentissage de la langue de scolarisation aux élèves allophones nouvellement arrivés ;
2. la reconnaissance de la langue maternelle des élèves allophones et des enfants descendants de l'immigration considérée comme un droit commun pour les individus et une opportunité pour tous ;
3. le développement de stratégies permettant aux apprenants de transférer d'une langue à une autre les compétences linguistiques et de communication acquises dans les langues faisant partie de leur répertoire.

Ce rapport présente les résultats d'un questionnaire ouvert rempli par chaque équipe partenaire du projet (cf. p. 2). Il expose les contextes et les résultats de « bonnes pratiques » des pays membres¹.

Ce questionnaire utilisé pour la collecte des données et des pratiques linguistiques de qualité est organisé en quatre parties² :

- A. le contexte linguistique de chaque pays ;
- B. l'insertion scolaire d'élèves allophones et descendants de l'immigration ;
- C. les méthodes d'enseignement/apprentissage de la langue du pays d'accueil aux élèves allophones et descendants de l'immigration et la description de quelques bonnes pratiques ;
- D. les modalités de reconnaissance et de valorisation de la langue maternelle des élèves allophones et descendants de l'immigration ainsi que quelques bonnes pratiques.

1. Contextes multilingues des pays partenaires

La première partie du questionnaire décrit la situation linguistique de chaque pays partenaire du projet IRIS qui se caractérise par un multilinguisme plus ou moins important et par la présence sur son territoire de personnes et/ou de groupes plurilingues.

¹ Les questionnaires remplis par chaque partenaire ainsi que tous les documents relatifs aux « bonnes pratiques » sont disponibles sur la plateforme du projet : www.irisplurilingua.eu

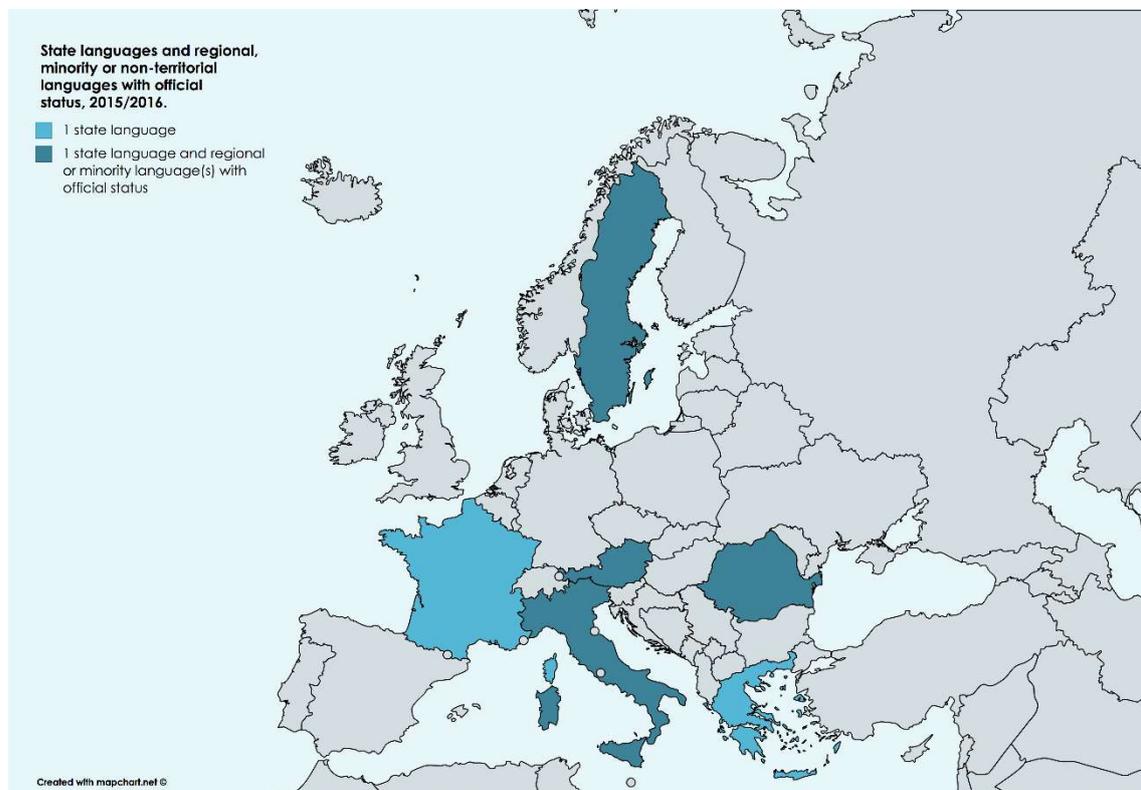
² Voir le modèle en Annexe1. Nous présentons également (Annexe 2) un glossaire qui regroupe les termes utilisés dans chaque pays.

Dans chaque contexte, il existe quatre « pôles linguistiques » différents formés de :

- la langue nationale et ses variétés ;
- les langues régionales/les dialectes et leurs variétés locales ;
- les langues des minorités historiques ;
- les langues des immigrés et des demandeurs d'asile, ces derniers constituant l'apport linguistique le plus récent.

De politiques nationales différentes sont observées : deux pays (la France et la Grèce) n'admettent pas officiellement d'autres langues que la langue nationale, tandis que les quatre autres disposent de lois qui accordent un statut officiel aux langues minoritaires historiques (Illustration 1).

Illustration 1. La situation linguistique des six pays.



Source : Eurydice, *Languages at School in Europe*, 2017

L'Autriche reconnaît six langues minoritaires : le tchèque, le croate, le hongrois, le slovaque, le slovène et le romani. Le turc est la langue la plus pratiquée par la population de nationalité étrangère et dans les écoles, environ 27% des élèves (statistiques de 2017) ont une langue maternelle autre que l'allemand. Néanmoins, Même s'il n'existe pas de programme « national » de promotion du plurilinguisme prescrit par le ministère de l'Éducation nationale, les institutions éducatives et les enseignants ont recours à de nombreuses études et

recommandations en la matière (matériel d'enseignement-apprentissage, initiatives et projets de promotion du plurilinguisme).

La **France** a signé la Charte des langues régionales mais ne l'a pas ratifiée. Elle ne reconnaît pas officiellement la langue des minorités. Parmi les langues de l'immigration, ancienne et plus récente, les plus répandues sont l'arabe et ses différentes variations dialectales, les langues de l'Afrique subsaharienne, le portugais, l'espagnol, l'italien.

Comme la France, la **Grèce** est officiellement un pays monolingue et la langue grecque est reconnue comme la seule langue officielle. Parmi les élèves d'autres nationalités, 33 langues maternelles différentes ont été recensées dont l'albanais, l'arabe, le russe, l'arménien, l'ukrainien, le romani, le bulgare. Ces derniers temps, d'autres langues maternelles se sont ajoutées à la suite de l'arrivée massive de demandeurs d'asile et de mineurs étrangers non accompagnés (isolés).

Depuis 1999, en plus de l'italien, l'**Italie** reconnaît officiellement douze langues minoritaires qui sont : le catalan, l'allemand, le grec, le français, le frioulan, le croate, le ladin, l'occitan, le provençal, le slovène, l'albanais et le sarde. Conséquence des migrations, le nombre de personnes déclarant avoir une langue maternelle autre que l'italien augmente : ce pourcentage est passé de 4,1% en 2006 à 9,6% en 2015. Les « nouvelles » langues les plus pratiquées sont : le roumain, l'arabe et ses différentes variations dialectales, l'albanais, l'espagnol, le chinois. Parmi les élèves étrangers insérés dans l'école italienne, on peut enregistrer 200 nationalités et environ 80 langues d'origine.

En **Roumanie**, 20 langues minoritaires sont reconnues (loi de 2007), dont 15 sont enseignées à l'école et incluses dans le cursus ordinaire : arménien, bulgare, croate, tchèque, allemand, grec, hongrois, italien, polonais, romani, russe, slovaque, serbe, turc, ukrainien. Les cinq autres communautés linguistiques non reconnues par la loi en question peuvent organiser de manière autonome des écoles bilingues.

La **Suède** possède une longue tradition de prise en compte et de valorisation du multilinguisme et du plurilinguisme. Cinq langues minoritaires sont officiellement reconnues : le finnois, le meänkieli, le sâme, le romani et le yiddish. Outre la reconnaissance officielle, les projets d'enseignement de la langue maternelle sont financés et diffusés depuis longtemps dans les écoles et concernent 27% de la population scolaire.

2. Politiques linguistiques : quel accueil pour élèves allophones ?

Tout d'abord, soulignons que le terme « élève étranger » a un sens différent d'un pays à l'autre et que l'accès à la citoyenneté est réglé par des lois nationales impliquant des conditions et des durées différents. Voilà pourquoi tout individu considéré comme « étranger » en vertu, par exemple, de la loi italienne sur la citoyenneté de 1992, peut être considéré comme un citoyen en France ou en Suède. Ainsi, pour explorer et discuter les différentes définitions et disposer d'un lexique commun, chaque pays a joint au questionnaire un glossaire prenant en compte ses propres spécificités (Cf. Annexe 2, Glossaire).

Les données présentées dans les questionnaires sont hétérogènes : elles se réfèrent dans certains cas à la population scolaire ayant une nationalité autre que celle du pays d'accueil et, dans d'autres cas, à la seule composante des élèves nouvellement arrivés. Ces dernières années, tous les pays sont marqués par des arrivées importantes de demandeurs d'asile et de mineurs étrangers non accompagnés. En Autriche, par exemple, les élèves non autrichiens représentaient en 2015/2016 26,3% de la population scolaire, soit 203 453 élèves. En 2015, près de 90 000 (88.349) demandes d'asile ont été enregistrées, nombre qui a diminué les années suivantes pour atteindre le niveau des années 2000 – 2008 (en 2017 24.735, en 2018 12.539, ce qui est moins qu'en 2008). La France est un pays d'immigration ancienne. Dans le questionnaire, il est indiqué que 52 500 élèves sont arrivés en 2014/15. En Grèce, en 2017, 1 623 élèves allophones ont été accueillis dans les établissements scolaires et 1005 étaient encore en attente de scolarisation.

Dans les écoles italiennes, la présence d'élèves de nationalité étrangère date d'une trentaine d'années. En 2016/2017, 826 091 élèves d'autres nationalités représentaient 9,4% de la population scolaire. Le ministère de l'Éducation (Instruction), qui collecte et analyse les données, relève certaines tendances :

- un taux relativement stable d'élèves non italiens (augmentation très limitée au cours de ces dernières années).
- une européanisation évidente des élèves présents ;
- une augmentation constante du nombre de mineurs étrangers nés en Italie ;
- une baisse continue des étudiants NAI (nouvellement arrivés).

En Roumanie, la présence d'élèves étrangers dans les écoles est un fait récent. Le questionnaire ne fournit pas de données statistiques mais dessine une typologie des élèves

répartis selon les catégories suivantes : enfants d'immigrés économiques, mineurs demandeurs d'asile, mineurs nés à l'étranger et de retour dans le pays de leurs parents et enfants de citoyens roumains émigrés qui rentrent dans leur pays d'origine.

La Suède est une ancienne destination des migrations et a connu ces dernières années une augmentation de la population scolaire allophone. Entre 2015 et 2016, le nombre d'élèves nouvellement arrivés est passé de 62 400 à 79 400. Comme il arrive dans d'autres contextes, le questionnaire soulève le problème de l'hétérogénéité des situations auxquelles sont confrontées les écoles. Certaines accueillent 30% et davantage d'élèves allophones, tandis que d'autres n'en accueillent que très peu. L'équipe suédoise est confrontée à ce problème de « forte concentration d'élèves allophones ». Il n'existe pas de solution simple à cette situation, car il s'agit d'un phénomène aux causes multiples : résidence, politiques scolaires, choix des parents autochtones.

3. Quel modèle : inclusif ou séparé ?

L'insertion des élèves allophones nouvellement arrivés relève avant tout de deux « modèles » ou, parfois, d'une combinaison des deux. Le modèle dit « inclusif » prévoit l'insertion immédiate dans les classes ordinaires, accompagnée d'interventions de soutien linguistique défini en fonction des besoins des élèves allophones. L'élève nouvellement arrivé est inséré dans la classe correspondant à son âge et à sa scolarité préalable et l'école organise l'apprentissage de la nouvelle pendant quelques heures par semaine. Ce modèle est adopté – du moins prioritairement – en Italie, en Autriche et en France.

En Autriche, les « cours de rattrapage » de la langue du pays d'accueil prévoient 12 heures de cours par semaine et d'autres interventions peuvent être organisées grâce à des ressources locales. L'année scolaire 2019/20 a connu un changement radical : les élèves maîtrisant peu ou pas la langue allemande suivent des cours de langue dans des classes spécifiques (15h par semaine dans le primaire et 20h dans le secondaire). Ces classes « à part » sont ouvertes avec un nombre minimum de 8 élèves « nouvellement arrivés » (NA).

Pendant les deux premières années qui suivent leur arrivée, les élèves NA sont considérés comme des « élèves extraordinaires » (élèves en cours d'intégration linguistique) et les modalités d'évaluation mises en place leur sont spécifiques. À l'issue de chaque semestre, une intégration dans les classes « normales » est possible et complétée par 6 heures de cours hebdomadaires de soutien dans l'apprentissage de l'allemand.

En France, le modèle dominant est aussi celui de l'inclusion et les élèves font l'objet d'une double inscription : l'inscription administrative dans la classe correspondant à leurs acquis et à leur âge et celle pédagogique aux cours de français langue seconde, dont le volume horaire peut varier de 4h à 12h heures par semaine, en fonction de leur niveau dans la langue cible. Désormais le dispositif est appelé UPE2A (Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants) et 90% d'entre eux en bénéficient.

En Italie, le modèle intégré est en vigueur et l'élève nouvellement arrivé est immédiatement inscrit dans une classe ordinaire. L'école organise l'enseignement de l'italien L2 avec ses propres ressources, ou avec celles mises à disposition par les autorités locales. Cependant, il existe de nombreuses disparités entre les écoles et entre les municipalités en ce qui concerne les contenus, la régularité et la qualité des interventions. Une étude comparative menée entre pays européens a défini le modèle italien d'« a-systématique ».³

Les trois autres pays (Grèce, Roumanie, Suède) suivent plutôt le modèle dit « séparé » : les élèves nouvellement arrivés sont insérés pendant un certain temps (généralement une année) dans des classes d'accueil spécifiques. En Grèce, il existe des classes pour les mineurs demandeurs d'asile (DYEP : structures d'accueil et d'éducation des réfugiés) et des structures ZEP (zones éducatives prioritaires) qui précèdent l'inclusion dans les classes ordinaires. En Roumanie et en Suède, ces classes sont appelées « préparatoires ». Pour la Suède, en 2016/2017, 60 200 élèves ont été intégrés, représentant 18% de la population scolaire.

Illustration 2. Modèles d'insertion dans les écoles.

³ Pour en savoir plus : [Study on educational support for newly arrived migrant children. Publications Office of the European Union, Final report, Luxembourg, 2013.](#)

4. Enseignement de la langue seconde et bonnes pratiques

L'enseignement de la langue nationale comme L2 est répandu dans tous les pays et peut généralement s'appuyer sur du matériel pédagogique mis à disposition des écoles par des associations et des centres universitaires et bénéficier de l'intervention d'enseignants expérimentés. Des parcours spécifiques sont aussi élaborés.

Souvent, dans le matériel pédagogique proposé, une distinction est faite entre :

- l'enseignement/apprentissage de la langue pour la communication interpersonnelle du quotidien (BICS : *Basic Interpersonal Communication Skills*  selon la définition de Jim Cummins) ;
- l'enseignement/apprentissage de la L2 en tant que langue de scolarisation et outil de transmission des contenus disciplinaires (CALP, *Cognitive Academic Language Proficiency*, selon la définition de Cummins).

Le questionnaire français relève une différence de niveau entre le français proposé dans les méthodes élaborées pour l'apprentissage de la L2, avec des textes souvent inventés, dont les exercices sont faciles à réaliser, et celui des manuels de disciplines des classes ordinaires. Un écart important existe entre ces deux niveaux de langue et les élèves allophones peuvent rencontrer des difficultés dans la compréhension et la production des textes académiques, même quelques années après leur arrivée et leur immersion dans la L2.

Ci-dessous un tableau qui présente des exemples de bonnes pratiques relatives à l'enseignement de la seconde langue citées dans les questionnaires.

Tableau 1. Bonnes pratiques pour l'enseignement de la L2.

	Nom de l'institution	Pays	Contenu	Références
1.	<i>USD – Unterstützendes Sprachtraining Deutsch – ein ESF Projekt (Soutenir la formation linguistique : l'allemand pour les migrants – projet FSE)</i>	AUTRICHE	Dans de nombreuses écoles autrichiennes à vocation professionnelle (p. ex. l'économie et les finances), des cours de formation pour migrants sont organisés, soutenus financièrement par le FSE (Fonds social européen).	https://www.hak-bregenz.ac.at/esf/

2.	<i>Deutsch lernen : matériel bilingue spécialement conçu pour les migrants</i>	AUTRICHE	Matériel « Deutsch lernen » (Apprendre l'allemand) à télécharger gratuitement.	<p>allemand-arabe http://www.oehphooe.at/pdfs/Skript_Arabisch_NEU.pdf</p> <p>allemand-farsi http://www.oehphooe.at/pdfs/Skript_Farsi_0809.pdf</p> <p>allemenad-russe http://www.oehphooe.at/pdfs/Skript_Russisch_0809.pdf</p>
3.	<i>Le français langue seconde/langue de scolarisation.</i> Sélection bibliographique par Sol Inglada - CIEP	FRANCE	Recueil bibliographique actualisé contenant les matériels et les manuels pour l'apprentissage du FLE	www.francaislangue.seconde.fr
4.	De la cité à l'université : trajets plurilingues, autobiographies, conscientisation	FRANCE	Projet réalisé dans certaines écoles secondaires en collaboration avec l'Université. Objectif : pour les élèves, modifier une représentation de soi dévalorisée et lutter contre un destin scolaire et professionnel annoncé.	
5	Le dispositif de l'autobiographie langagière	FRANCE	Recherche/action menée dans le cadre du projet PLURILA réalisée dans un collège. La recherche a aussi impliqué les parents	
6.	Xenios Zeus : Langue grecque pour les réfugiés	GRÈCE	Outils et matériels didactiques pour soutenir les professeurs qui enseignent aux jeunes et aux adultes réfugiés. (Niveaux A1 et A2).	www.opencourses.auth.gr/ZEUS101
7.	Diapolis	GRÈCE	Dans le cadre du projet, des matériels didactiques et des parcours différenciés ont été élaborés : - planification pour l'école primaire - cours de littérature de L2 pour l'école secondaire - activités pour l'accueil	www.diapolis.auth.gr
8.	Matériels d'italien L2, Centro COME	ITALIE	Le Centro COME s'occupe depuis longtemps de l'inclusion d'enfants d'immigrés et allophones et de projets interculturels avec les écoles. Il a élaboré de nombreux matériaux d'italien L2 : - programmation par niveaux linguistiques - tests - matériaux pédagogiques	www.centrocome.it

9.	Observer l'interlangue	ITALIE	Projet réalisé par la Commune de Reggio Emilia et par l'université de Modena-Reggio Emilia. Il fournit des matériaux didactiques, des articles et des outils pour observer le développement de l'interlangue en italien L2 et des pistes didactiques pour développer les compétences de production écrite et de compréhension des manuels scolaires.	www.interlingua.comune.re.it
10.	Projet Clipflair	ROUMANIE	Projet d'un consortium de 10 universités, dont l'université Babes-Bolyay de Cluj-Napoca. Il met à disposition une plateforme en ligne gratuite ainsi qu'une bibliothèque de ressources multimédias et web 2.0 pour apprendre 15 langues, dont le roumain L2.	http://clipflair.net/consortium/
11.	Association Aidrom	ROUMANIE	Cette association gère des projets à un niveau national visant l'inclusion sociale de groupes défavorisés tels que les migrants, les réfugiés, les demandeurs d'asile, les minorités. Ces projets prévoient également des activités pédagogiques, notamment des cours d'apprentissage du roumain ainsi qu'un volet à orientation culturelle.	http://aidrom.ro/english/
12.	Cours de langue, culture et civilisation roumaine, Institut de langue roumaine	ROUMANIE	Ce matériel vise l'enseignement de la langue, culture et civilisation roumaines aux élèves (nés de parents roumains qui ont immigré à l'étranger) inscrits dans des établissements d'enseignement italiens, espagnols, belges, portugais et irlandais. Ce projet a débuté en 2007 et il est soutenu par le ministère de l'Éducation nationale roumain.	http://www.ilr.ro/lccr/

5. La place de la langue maternelle

La présence d'élèves allophones dans les écoles a fait émerger de nouveaux défis en matière de formation qui, en réalité, dans un monde globalisé, concernent tous les élèves. Dans des pays déjà caractérisés par un multilinguisme reconnu et valorisé, tels que la Suède et

l’Autriche, le thème de la diversité linguistique revêt une importance particulière et a donné lieu à des projets et actions au sein des écoles. En Autriche, le Nationaler Bildungsbericht Österreich consacre depuis 2012 une section aux élèves plurilingues. Les mesures adoptées, qui commencent dès l’âge préscolaire obligatoire, visent à renforcer le plurilinguisme et prévoient des cours dans la langue maternelle et l’enseignement de la langue maternelle en tant que première ou deuxième langue étrangère.

La Suède a une tradition établie d’attention à la langue maternelle : en 2016/2017, 27% du total des élèves ont reçu un enseignement de/en L1 et de valorisation du plurilinguisme. Le système scolaire en Suède et en Autriche se charge directement de l’organisation et du soutien des cours et des activités d’enseignement de la L1 et valorise le plurilinguisme. En France, depuis 1974, des accords bilatéraux avec les pays d’origine ont instauré les enseignements de langues et cultures d’origine (ELCO). Des enseignants des pays concernés, payés par ces derniers, sont envoyés en France afin d’enseigner la « langue d’origine » des élèves descendants d’immigrés. La participation aux cours est volontaire et souvent, l’évaluation obtenue n’est pas prise en compte par l’école. Les nombreuses critiques ont eu raison des ELCO qui ont été remplacés, en 2016, par le dispositif EILE (Enseignement International des Langues Étrangères) qui s’adresse à tous les élèves et non exclusivement aux enfants d’immigrés.

En Roumanie, l’enseignement bi/plurilingue constitue un phénomène nouveau, encore peu répandu. Néanmoins, le droit à l’éducation dans sa langue maternelle est promu par la loi n° 282/2007. Dans les régions où le nombre d’élèves appartenant à des minorités linguistiques est relativement important, l’enseignement public (de la maternelle à l’université, généralement bilingue) est dispensé dans la langue maternelle des élèves (langue d’enseignement) et le roumain est alors enseigné comme L2. En outre, les examens nationaux peuvent être passés dans la langue maternelle des élèves. C’est le cas de 10 langues minoritaires (hongrois, allemand, ukrainien, serbe, slovaque, tchèque, croate, bulgare, romani, italien). Pour les cinq autres langues minoritaires présentes sur le territoire roumain (arménien, turc, polonais, russe, grec), même si l’enseignement est dispensé en roumain, des cours sont prévus dans le programme officiel en lien avec la langue et la littérature maternelles, l’histoire, les arts et les traditions de chaque minorité. Dans tous les cas, les manuels et les ressources pédagogiques sont fournis par le ministère de l’Éducation nationale roumain.

Dans les trois autres pays (Grèce, Italie, Roumanie), des activités ou des propositions de valorisation des langues des élèves existent, mais il s'agit d'initiatives ponctuelles, encore peu répandues, souvent facultatives et presque toujours menées hors temps scolaire.

Dans les six pays participant au projet IRIS, des études et des enquêtes sur l'attitude des enseignants à l'égard de la langue maternelle des élèves allophones ont été menées (approche qualitative) dans quelques établissements scolaires et/ou associations. Celle-ci est ambivalente : si le plurilinguisme, dans l'abstrait, a plutôt une image positive, en revanche, lorsqu'il concerne des langues socialement peu reconnues ou disqualifiées, il est perçu comme un obstacle à l'acquisition d'une langue seconde.

Ci-dessous une synthèse de bonnes pratiques de reconnaissance et de valorisation de la langue maternelle décrites par les six partenaires.

Tableau 2. Bonnes pratiques de reconnaissance et de valorisation de la langue maternelle

	Institution	Pays	Contenu	Références
1.	Un livre multilingue	FRANCE	Création d'un livret multilingue de récits, d'histoires familiales, de migrations et d'autobiographies langagières. Le projet a été mis en œuvre au collège.	
2.	La littérature comme espace d'hospitalité et croisement interculturel	FRANCE	Quatre anthologies destinées à des apprenants de différents niveaux linguistiques contenant des textes littéraires dont beaucoup abordent la question des langues et cultures du point de vue de personnes immigrées/exilées.	
3.	Diapolis	GRÈCE	Développement de matériel pédagogique pour le maintien et le développement des langues albanaise et russe : - test d'entrée et évaluation en version multilingue ; - matériaux interactifs en ligne	www.diapolis.auth.gr
4.	Polydromo	GRÈCE	- actions de soutien au plurilinguisme; - Projet bilingue grec-arabe; - CREATET : valorisation de la L1 des réfugiés	www.polydromo.gr
5.	Projet LSCPI	ITALIE	Suite à la publication du <i>Guide pour la mise en œuvre d'un curriculum plurilingue et interculturel</i> , le ministère de l'Éducation nationale italien a promu en 2013 des actions dans les écoles pour la valorisation de la diversité linguistique. Le projet pluriannuel, mené dans de nombreuses écoles, intéressait une classe différente chaque année à partir de la deuxième année	www.istruzione.it

			de l'école primaire.	
6.	LE BILINGUISME DESSINÉ	ITALIE	Recherche-action menée dans des écoles différentes sur la représentation du bi ou plurilinguisme chez des enfants à travers la collecte de dessins et de mots.	www.italianolinguaue.it
7.	Manuels en langue maternelle	ROUMANIE	Le Centre national d'évaluation et d'examen et les Éditions de matériel didactique et pédagogique (<i>Didactic and Pedagogical Publishing House</i>) fournissent des manuels en langues maternelles pour les matières faisant partie du programme officiel.	https://www.manuale.edu.ro/
8.	Le roumain L2 pour les situations d'enseignement en langue maternelle	ROUMANIE	Le Centre national d'évaluation et d'examen et les Éditions de matériel didactique et pédagogique (<i>Didactic and Pedagogical Publishing House</i>) fournissent des manuels pour l'apprentissage du roumain L2.	https://www.manuale.edu.ro/

Descriptions des contextes : Une synthèse des réponses au questionnaire

Notes liminaires

Nous présentons ci-dessous une synthèse des réponses au questionnaire par pays⁴. Pour chacun, suivant le schéma commun (Annexe 1) sont traités, comme nous l'avons déjà signalé, les axes suivants :

- la situation linguistique
- l'insertion scolaire des élèves allophones
- l'enseignement de la L2 et quelques bonnes pratiques
- la reconnaissance et la valorisation de la langue maternelle et quelques bonnes pratiques.

Tableau 3 : données sur les questionnaires par pays.

Pays	Questionnaire rempli par :	Langue de réponse au questionnaire
AUTRICHE	VISION – Verein für Internationale Sprachzertifizierung, Informationstechnologie, Organisation, Networking Helmut Renner Isolde Tauschitz Danièle Hollick Gerda Piribauer	anglais
FRANCE	UNIVERSITÉ PARIS 8 VINCENNES SAINT-DENIS Ferroudja Allouache Nicole Blondeau Anthippi Potolia Radija Taourit	français
GRÈCE	ARISTOTELIO PANEPISTIMIO THESSALONIKIS Evangélia Moussouri	français
ITALIE	Centro COME – Farsi Prossimo Onlus Società Cooperativa Sociale Graziella Favaro Ilaria Colarieti	italien
ROUMANIE	CASA CORPULUI DIDACTIC GRIGORE TABACARU Bacau Maria-Ema Faciu Oana Jianu Gabriel Leahu	anglais
SUÈDE	UPPSALA UNIVERSITET Véronique Simon	anglais

⁴ Les versions complètes des réponses sont disponibles sur : www.irisplurilingua.eu

1. Autriche

Situation linguistique

Comme mentionné précédemment, outre l'allemand, l'Autriche reconnaît six autres langues minoritaires : le tchèque, le croate, le hongrois, le slovaque, le slovène et le romani. Le turc est la langue la plus répandue (pratiquée par 2,3% de la population) mais n'a pas de statut officiel. Dans les écoles, environ 20% des élèves connaissent et pratiquent une langue maternelle autre que l'allemand. Parmi les mineurs allophones, les langues les plus répandues sont : le turc, le BKS (bosniaque/croate/serbe), l'albanais et l'arabe.

Il n'y a pas de réglementation contraignante en matière de multilinguisme dans les écoles, mais il existe des recherches et des supports auxquels les enseignants peuvent accéder. Parmi ceux-ci, nous mentionnons:

- Matériel sur le plurilinguisme et données sur le développement du multilinguisme à l'école :
www.schule-mehrsprachig.at
- Série de manuels sur la gestion du multilinguisme à l'école :
http://oesz.at/OESZNEU/main_05.php?page=0511
http://www.oesz.at/download/publikationen/kiesel/3.9_bilder_von_der_welt.pdf
- Le plurilinguisme en classe :
<https://www.cebs.at/service-angebote/mehrsprachiger-unterricht/>
- Curriculum sur le plurilinguisme (Krumm, 2011) :
<http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>

Insertion scolaire des élèves allophones

Au cours de l'année scolaire 2016/17, les élèves de langue maternelle autre que l'allemand étaient 280.857, ce qui représente 27,8% de la population scolaire totale. Dans les écoles secondaires, leur pourcentage était de 22,7%, principalement inclus dans les filières professionnelles, où ils constituaient 40,7% des élèves inscrits. En 2015, l'Autriche a accueilli environ 90 000 demandeurs d'asile, nombre qui a chuté à environ 42.000 et en 2017 à environ 24.300 et en 2018 à 12.539, chiffre qui est inférieur au nombre de demandeurs d'asile en 2008.

Il existe des institutions nationales et/ou régionales qui s'occupent de l'insertion scolaire d'élèves issus de l'immigration :

- **BIMM** – Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit : www.bimm.at ;
- **ZIMT** – Zentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit : www.phdl.at ;
- Federal Ministry of Education and Research (Information and Materials for plurilinguisme in School) : www.schule-mehrsprachig.at ;
- **NAP** – National Plan for Integration : www.sprachportal.integrationsfonds.at

La législation régit l'insertion scolaire des élèves allophones et établit certains principes :

- la convention d'intégration et l'enseignement de l'allemand L2 : ceux qui arrivent en Autriche doivent suivre des cours d'allemand et passer un examen. Depuis 1992/1993, des cours de rattrapage en allemand L2 sont dispensés dans les écoles et font partie de l'enseignement obligatoire à différents niveaux. Les cours de rattrapage en allemand sont régis par le supplément au curriculum de 1992. Ils s'adressent à tous les élèves allophones ayant besoin d'un soutien linguistique et prévoient douze heures d'enseignement de l'allemand par semaine.
- des cours supplémentaires peuvent être organisés dans les écoles à forte présence d'élèves allophones et disposant de ressources locales.

Il n'est pas permis de stigmatiser ou de dévaloriser les autres langues dans les communications scolaires officielles et dans la communication scolaire informelle.

Le programme Muttersprachenunterricht (enseignement de la langue maternelle) est proposé à tous les élèves allophones. Les cours de L1 sont généralement organisés comme des cours

supplémentaires et en dehors des heures de classe. Les enseignants de ces cours sont à la charge des autorités locales. En 2015/2016, les professeurs des cours de langue maternelle étaient au nombre de 400. Les langues proposées sont : albanais, arabe, BKS (bosniaque, croate, serbe), bulgare, chinois, français, grec, italien, kurde, népalais, pachtoune, persan (farsi/dari), polonais, portugais, roumain, romani, slovaque, slovène, somali, espagnol, tchéchène, tchèque, turc, hongrois.

En Autriche, le modèle intégré et celui des classes préparatoires sont également pratiqués. Actuellement, la majorité des élèves issus de l'immigration ou nouvellement arrivés sont inclus dans les classes ordinaires, mais l'option de mettre en œuvre des classes d'accueil (*Welcome-classes*) est en discussion au niveau gouvernemental. Les deux premières années, les élèves qui ne sont pas en mesure de suivre les cours dans la langue nationale sont identifiés et insérés en tant qu'« élèves extraordinaires ». Ce statut signifie qu'ils reçoivent un certificat de présence et non le certificat/diplôme réel.

Enseignement de la L2 et bonnes pratiques

Le BMBWF (Ministère de l'Éducation) fournit les ressources nécessaires pour les cas de rattrapage de l'allemand L2. Il existe également de nombreux supports pédagogiques mis à la disposition des enseignants et des bénévoles qui enseignent la L2, y compris pour les réfugiés. En outre, l'*Austrian Integration Fund* et l'*Austrian Institute* rédigent et mettent à jour le catalogue des publications, des manuels, ainsi que des cours de formation en ligne pour l'apprentissage de l'allemand.

Ci-dessous une description de deux bonnes pratiques.

Examen final plurilingue

Dans les écoles professionnelles, les élèves peuvent choisir de passer l'examen final en combinant les langues et en insérant la langue maternelle ou une langue étrangère apprise dans le pays d'origine. Par exemple, en plus de l'allemand : anglais + français ; anglais + italien ; anglais + espagnol; anglais+ russe (cf. www.cebs.at/fileadmin/userupload/service)

International Business School Hetzendorf

L'IBC (International Business School Hetzendorf) est considérée comme l'une des écoles autrichiennes les plus innovantes en raison de la nature multilingue de son programme intégré dans la vie de l'école. Le multilinguisme n'est pas considéré comme un problème, mais une ressource et une opportunité pour tous. La méthode est fortement coopérative et incite les élèves et les

enseignants à échanger et à rechercher des solutions pédagogiques (cf. www.ibc.ac.at_o www.ibc.ac.at/english).

Reconnaissance et valorisation de la langue maternelle et bonnes pratiques

Comme il a été déjà mentionné, le projet MUTTERSPRACHENUNTERRICH (enseignement en L1) est prévu pour tous les élèves allophones ou bilingues. En outre, les langues suivantes sont enseignées comme première ou deuxième langue étrangère : anglais, français, italien, russe, espagnol, bosniaque/ croate/serbe (BKS), slovène, tchèque, turc et hongrois.

Il n'existe pas de recherche quantitative élargie sur la représentation des autres langues chez les enseignants. Des études limitées, de nature qualitative, ont mis en évidence certains aspects :

- la diversité linguistique dans les classes autrichiennes est très forte ;
- les enseignants n'ont souvent ni information ni connaissance des autres langues ;
- le nombre d'élèves et le manque de temps rendent difficiles les activités de découverte et de valorisation du bilinguisme ;
- les enseignants passent beaucoup de temps à préparer leurs cours ;
- le contact des langues tend, selon les enseignants, à la pérennisation/fossilisation de certaines erreurs et demande un investissement tout particulier de la part des élèves, de sorte que seuls les plus doués puissent réussir.

En général, un paradoxe émerge des propos des enseignants : l'attitude à l'égard du plurilinguisme est toujours positive, mais la perception du bilinguisme réel des élèves est plutôt problématique.

2. France

La situation linguistique

La France possède un patrimoine linguistique varié composé de langues régionales (alsacien, breton, occitan, corse...) et de langues minoritaires (arabe dialectal, berbère, hébreu, romani, arménien, créoles, turc, chinois, ourdu, tamoul, espagnol, italien, portugais, langues d'Afrique subsaharienne, langue des signes...). Ni les langues régionales ni les langues minoritaires ne sont officiellement reconnues.

Les langues les plus répandues sont les suivantes : arabe dialectal (Maroc, Tunisie, Algérie), les langues de l'Afrique subsaharienne (malinké, peul, wolof, bambara ...), portugais, italien, espagnol, turc, langues d'Europe Centrale et Orientale (roumain/romani, polonais).

Bien qu'il existe de nombreuses études sur le plurilinguisme des élèves issus de l'immigration, le ministère de l'Éducation nationale n'a émis aucune directive concernant la valorisation de la diversité linguistique.

Insertion scolaire des élèves allophones

Au regard des données sur les élèves « étrangers », on peut relever que tous les enfants nés en France de parents immigrés sont français de droit (*jus soli*, « droit du sol »), ainsi que ceux qui arrivent dans les premières années de leur vie. Quant aux nouveaux arrivants, en 2014/2015, il y a eu 52 500 nouvelles entrées à l'école, réparties comme suit :

- 25 500 à l'école élémentaire
- 22 300 au collège
- 4 700 au lycée

Neuf élèves sur dix bénéficient du dispositif appelé UPE2A (unité pédagogique pour les élèves allophones arrivants) ou d'un soutien linguistique. Les nouveaux arrivants représentent 0,4% (2012) de la population scolaire et sont souvent insérés dans leur classe de rattachement avec un retard d'une année ou plus : 3,6 élèves sur 10 au primaire sont en retard, 2/3 au premier cycle du secondaire et 75% au deuxième cycle. Leur répartition sur l'ensemble du territoire est très inégale : 1/3 des académies accueille 65% d'entre eux (Créteil-Paris-Versailles, Provence Alpes Côte-d'Azur, Languedoc-Roussillon, Rhône-Alpes, Alsace-Lorraine).

Ces dernières années, nous avons assisté à l'arrivée de mineurs venant de pays en guerre, en particulier d'Érythrée et du Soudan, ainsi que du Moyen-Orient.

Le CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs) s'occupe de l'accueil, de l'évaluation et de l'orientation des élèves dans les écoles. Ses fonctions sont les suivantes :

- accompagnement et conseil pédagogique sur les aspects éducatifs, organisationnels et statistiques des élèves allophones nouvellement arrivés ;
- coopération et médiation entre le niveau de l'Académie et du département, les autorités locales, les services sociaux et les associations de familles ;
- diffusion de ressources, documentation et formation initiale et continue pour les opérateurs, les écoles, les services.

Il y a principalement deux circulaires qui régissent l'insertion scolaire des élèves allophones nouvellement arrivés :

- Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012. Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. Bulletin Officiel n°37 du 11 octobre 2012. France : Ministère de l'Éducation nationale.
- Circulaire n° 2012-143 du 2/10/2012 concernant l'organisation des CASNAV (www.education.gouv.fr).

Le modèle d'insertion scolaire adopté principalement aujourd'hui dans les écoles françaises est celui que nous appelons intégré ou inclusif. Du point de vue pédagogique, chaque élève est inscrit au cours de français langue seconde pour une durée variant de 4 à 12 heures par semaine. Du point de vue administratif, l'inscription est faite dans la classe ordinaire correspondant à l'âge et à la scolarisation préalable (principe de la double inscription). Lors de la première phase d'insertion, l'élève suit les matières qui nécessitent le moins de faire appel à la langue française (sport, arts plastiques, musique, mathématiques, langue étrangère, etc.). Ensuite, sur la base des progrès et de l'apprentissage, il suit tous les cours et le programme commun.

Enseignement et apprentissage de la L2 et bonnes pratiques

En général, les professeurs qui enseignent le français langue seconde à des élèves allophones passent une « certification complémentaire » aux termes d'une formation spécifique d'environ 20 heures. Il leur est demandé de rédiger une présentation de leur parcours articulée à une

problématique liée à l'enseignement de la langue seconde. Ce travail est soutenu au cours d'un entretien final d'évaluation. Face à la pénurie des enseignants formés, d'autres professeurs de matières différentes (maths, sport) peuvent intervenir auprès de ce public.

Ces dernières années, de nombreuses méthodes de FLE et quelques manuels de FLS et supports d'apprentissage ont été élaborés et mis à la disposition des enseignants (pour une bibliographie mise à jour, voir : *Le français langue seconde/langue de scolarisation. Sélection bibliographique*, édité par Sol Inglada : www.francaislaugueseconde.fr)

Les enseignants relèvent souvent l'écart qui existe entre le niveau de langue des manuels d'apprentissage du FLE (simple, accessible, progressif) et celui mobilisé dans les manuels scolaires, syntaxiquement, lexicalement, discursivement complexe.

L'enseignement du français langue seconde est réglementé depuis longtemps par diverses circulaires : 1970, pour l'école primaire ; 1973, pour l'école secondaire ; 1986 pour tous les niveaux scolaires (préconisation du principe de la double inscription) ; de 2002 et 2012 (voir ci-dessus). Dans cette dernière circulaire, les dispositifs relatifs à l'insertion scolaire et à l'enseignement de la langue du pays d'accueil sont regroupés sous l'abréviation UPE2A (Unité pédagogique pour élèves nouveaux arrivants). Le terme « inclusion scolaire » qui apparaît à plusieurs reprises, marque un changement de paradigme du ministère de l'Éducation nationale : il incomberait désormais à l'institution de s'adapter à la singularité et à la diversité des élèves et non l'inverse.

De nombreuses bonnes pratiques relèvent de ce principe/horizon d'inclusion scolaire, en déplaçant la focale de l'élève « à intégrer » sur la classe/l'école qui opère le mouvement d'aller vers le nouvel arrivant, de s'adapter à la pluralité des besoins et des parcours. Un guide des « bonnes pratiques », rassemblé par l'Académie d'Orléans-Tours, peut être consulté à l'adresse suivante : www.vousnousils.fr/2015/10/13/renssite-des-eleves-un-guide-de-bonnes-pratiques-pedagogiques-577008

Description de deux bonnes pratiques.

1. Cordée de la réussite : « De la cité à l'université : trajets plurilingues, autobiographies langagières, conscientisation »

Le projet, reconnu et financé par les Ministères de l'Éducation nationale et de la Cohésion des territoires, est mis en œuvre avec six établissements scolaires de Seine Saint-Denis : deux collèges

et quatre lycées et l'Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis. Plus d'une centaine d'élèves et 25 étudiants sont impliqués, ainsi que des enseignants-chercheurs et des professeurs du secondaire.

L'objectif est de modifier les représentations que les élèves du secondaire se sont construites au sujet de leur « destin » scolaire et professionnel. Il s'agit d'essayer de créer un imaginaire de la réussite scolaire, la possibilité d'études universitaires en luttant contre les formes de déterminisme social et en valorisant les talents et les compétences de chacun.

Du point de vue méthodologique et des activités proposées, le projet prévoit :

- la fréquentation des lieux culturels auxquels les élèves n'ont pas socialement accès ;
- des échanges avec les étudiants qui représentent des trajectoires de réussite ;
- l'écriture et la théâtralisation de leurs autobiographies langagières, la réalisation de vidéos et d'entretiens ;
- des ateliers d'expression et de prise de parole en public pour pouvoir discuter, approfondir, argumenter (atelier *Eloquentia*).

La seconde pratique a été mise en place dans le cadre du projet européen « PLURI-LA Plurilinguisme et autobiographie langagière », réalisé au cours de la période 2012/2014. Une recherche-action a été menée dans une classe d'un collège de la banlieue nord de Paris. Parallèlement, les parents des élèves et des femmes de l'immigration ancienne ont été associés au projet. Ce dispositif s'est construit à partir d'observations de classes et d'expériences d'enseignement dans le secondaire où les résistances à l'acquisition des savoirs, les crispations identitaires, le refus de la France par les élèves descendants de l'immigration, les transmissions intergénérationnelles parcellaires ou inexistantes, mettaient en danger les apprentissages et compromettaient fortement toute réussite.

Le projet était basé sur le dispositif des autobiographies langagières qui ont permis aux élèves de réfléchir sur leurs langues et leur imaginaire, sur les identités et leurs trajectoires existentielles et migratoires ainsi que sur celles de leurs familles.

Deux brochures, contenant les productions des élèves, sont disponibles sur : www.pluri-la.eu

Reconnaissance et valorisation des langues maternelles : bonnes pratiques

La mise en place des enseignements des langues et des cultures d'origine (ELCO) en France date de 1974. Ils font l'objet d'accords bilatéraux avec les pays d'origine des immigrés : Portugal, Algérie,

Maroc, Tunisie, Turquie, Espagne, Italie, ex-Yougoslavie. L'objectif initial n'était pas, à proprement parler, de valoriser les langues maternelles des élèves étrangers, mais de faciliter la réintégration de ces derniers lors de leur retour dans leur pays de naissance, retour qui, comme chacun sait, n'a pas eu lieu. Des enseignants rémunérés par les pays d'origine sont détachés dans les établissements scolaires français. Ils sont tenus de respecter les règles et les méthodes de travail adoptées par l'Education nationale. Cependant, l'inscription aux ELCO se fait sur la base du volontariat des familles et l'évaluation accordée, même si elle est rapportée sur le bulletin de l'élève, est souvent ignorée, à tout le moins peu considérée par les enseignants et peu prise en compte dans l'évaluation globale de l'élève. Le projet a souvent été critiqué pour diverses raisons, notamment le fait qu'il soit destiné à un public spécifique de mineurs qui continuent à être considérés comme des « immigrés », même s'ils sont nés en France. Les choix méthodologiques à enseigner sont souvent eux-aussi traditionnels et peu efficaces.

Depuis 2016, le projet ELCO a été remplacé à l'école primaire par l'enseignement international des langues étrangères (EILE). Ces cours sont ouverts à tous les élèves, mais ils restent facultatifs.

Entre-temps, des enseignants ou des établissements scolaires peuvent proposer des projets pour la reconnaissance de la diversité linguistique et l'enseignement bilingue. Pour sa part, le ministère de l'Éducation nationale publie une liste des écoles proposant des sections internationales et un enseignement bilingue : www.education.gouv.fr/cid23084/les-sections-internationales-au-college.

Les représentations que les enseignants se font des langues d'origine et du plurilinguisme sont très variées et dépendent notamment de leur parcours personnel et de leur formation. Cependant, l'attitude consistant à considérer la langue maternelle des descendants d'immigrés comme un obstacle à l'apprentissage de la langue seconde semble prévaloir alors que celle concernant les bilinguismes français/langues socialement valorisées (anglais, allemand...) est totalement différente.

Deux bonnes pratiques menées en France :

Un livre multilingue

Dans une classe d'accueil de quatrième d'un collège de Gennevilliers, des élèves issus de l'immigration ont rédigé le récit de leur histoire familiale, du projet migratoire, des langues apprises, aimées, perdues... Les activités proposées aux élèves étaient les suivantes :

- rédaction de leur propre autobiographie langagière et l'arbre généalogique des langues de leur famille ;

- rédaction d'un guide touristique de la ville en langue maternelle ;
- reconstruction de la trajectoire migratoire ;
- collecte de nouvelles et de poèmes en L1 et leur traduction en français.

La littérature comme espace d'hospitalité et d'interculturalité

Les textes littéraires peuvent être des supports pertinents pour l'apprentissage d'une langue seconde. Ils permettent d'enrichir et de perfectionner la langue, d'acquérir des connaissances et d'élaborer une perception esthétique. La littérature est aussi un carrefour d'interculturalité car elle explore des visions du monde parfois antagonistes. Quatre anthologies de textes littéraires, dont l'une est dédiée aux littératures dites « francophones », destinées à des apprenants étrangers de niveaux linguistiques différents, ont été élaborées par N. Blondeau, F. Allouache et M.-F. Né, et éditées par CLE International :

- *Littérature progressive de la francophonie*, Paris : CLE International, 2008
- *Littérature progressive du français*. Niveau avancé, Paris : CLE International, 2005
- *Littérature progressive du français*. Niveau débutant, Paris : CLE International, 2004 (2013 : nouvelle édition, revue et augmentée de 16 textes).
- *Littérature progressive du français*. Niveau intermédiaire, Paris : CLE International, 2003 (2013 : nouvelle édition, revue et augmentée de 16 textes).

3. Grèce

La situation linguistique

En Grèce, la langue nationale est la seule langue officielle. Les langues minoritaires, telles que le turc, le pomak, le romani, parlées par les membres des minorités - ainsi que les langues d'origine des immigrés et des réfugiés - ne sont pas officiellement reconnues. Cependant, dans la région de la Thrace, où vit une communauté turcophone et de religion musulmane, un projet pilote d'école bilingue gréco-turc a été lancé en 2017.

Ces dernières années, des arrivées très importantes de demandeurs d'asile ont eu lieu en Grèce : en 2016, 872 519 réfugiés sont arrivés en Grèce, principalement en provenance de Syrie, d'Afghanistan, d'Irak, du Pakistan et d'Iran. Le nombre de mineurs étrangers non accompagnés est de 2 940 à la date du 15 mars 2018.

Parmi les mineurs étrangers insérés dans les écoles grecques, selon les données du ministère de l'Éducation nationale, les langues maternelles sont au nombre de 33. Les plus répandues sont l'albanais, l'arabe, le russe, l'arménien, l'ukrainien, le romani et le bulgare.

Concernant l'amélioration du plurilinguisme, le groupe de recherche PLURALITÉS (www.pluralites.we.auth.gr/fr/accueil) est actif depuis 2015. Composé de chercheurs, d'universitaires, d'enseignants et d'organismes et d'associations œuvrant dans ce domaine, ce groupe vise à promouvoir et à diffuser le plurilinguisme dans les différents niveaux scolaires.

POLYDROMO (www.plydromo.gr) est un groupe interuniversitaire qui s'intéresse aux thèmes de contacts entre les langues et du bilinguisme. Il est composé à la fois de chercheurs et de parents qui interviennent dans les écoles, organisent des cours de langues d'origine, diffusent la revue du même nom.

DIAPOLIS (www.dyapolis.auth.gr) s'occupe principalement de l'enseignement de la langue grecque à des élèves étrangers ou grecs vivant à l'étranger qui rentrent chez eux. Le projet soutient l'insertion scolaire des élèves allophones et organise des cours de formation pour les nouveaux enseignants.

Une autre initiative a été lancée récemment qui vise la mise en œuvre de projets éducatifs destinés aux enfants roms. Dirigée par les universités et le Ministère, elle organise une série d'actions dans les écoles de tous les niveaux : www.keda.uoa.gr/rom.

Enfin, il convient de rappeler que ces dernières années, la Grèce a déployé des efforts matériels et des actions généralisées pour répondre aux besoins linguistiques des migrants nouveaux arrivés et demandeurs d'asile, en intervenant tant dans les camps d'accueil que dans la création de « zones d'éducation prioritaire » (ZEP) dans les écoles.

Insertion scolaire des élèves allophones

En ce qui concerne l'insertion scolaire des élèves nouvellement arrivés ou récemment immigrés, le ministère de l'Éducation nationale fournit quelques données figurant dans le questionnaire rempli par l'équipe du projet. On estime qu'en février 2017, 1 623 mineurs étaient insérés dans des structures pour l'éducation des enfants réfugiés (DYEP) et 1 005 autres mineurs attendaient d'être placés dans de nouvelles structures éducatives.

D'un point de vue organisationnel, le ministère a prévu la mise en place de structures spécifiques telles que :

- les ZEP : zones d'éducation prioritaire, qui durent une année scolaire, avec possibilité de prolongation et accueillant particulièrement les enfants réfugiés :

- les classes d'accueil et les cours ZEP1 (en primaire) et ZEP2 (secondaire) qui s'adressent aux mineurs étrangers ne connaissant pas la langue grecque ou ayant des compétences limitées. Elles sont fréquentées par des élèves roms, allophones, grecs vivant à l'étranger qui rentrent chez eux, avec des besoins éducatifs spécifiques...;
- les structures d'accueil pour l'éducation des réfugiés (DYEP), qui ont pour but de proposer des activités d'animation, d'expression et de premiers apprentissages de la langue. La Grèce adopte un modèle dit séparé. Comme énoncé ci-dessus, la législation prévoit la scolarisation des élèves nouvellement arrivés dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP), dans les classes d'accueil ZEP 1 et 2 et dans les structures éducatives spécifiques pour les réfugiés.

Enseignement et apprentissage de la L2 et bonnes pratiques

L'objectif final des structures éducatives spécifiques et des classes d'accueil est l'inclusion des élèves allophones dans les classes ordinaires, « conventionnelles ». Cependant, la difficulté à maîtriser la langue grecque (langue éloignée de celles des élèves) retarde souvent ce processus d'intégration chez les élèves enfants d'immigrés ou de réfugiés qui concernent également les disciplines non linguistiques.

Ci-dessous quelques bonnes pratiques organisées pour répondre aux besoins linguistiques et d'apprentissage en général :

➤ ***XENIOS ZEUS. Grec pour réfugiés.***

Cet outil pédagogique aide les enseignants dans les cours d'apprentissage de la langue grecque par des apprenants allophones jeunes et adultes qui doivent acquérir la langue seconde pour les besoins de la vie quotidienne (niveaux A1 et A2). Le site présente des descriptions des méthodes d'enseignement, de programmation/type et des instructions pour développer du matériel pédagogique : www.opencourses.anth.gr/ZEUS101

➤ ***DIAPOLIS***

Le projet DIAPOLIS a développé de nombreux outils et matériels pour l'apprentissage des langues et le développement de l'éducation interculturelle, destinés à divers niveaux scolaires. Nous en mentionnons quelques-uns :

- un exemple de parcours linguistique pour la deuxième classe du primaire ;
- un cours de littérature interculturelle pour le secondaire ;
- du matériel pédagogique pour une approche interculturelle à la maternelle ;

- PRESS (Programme d'éducation et d'aide aux réfugiés) : identification des besoins linguistiques et éducatifs et sensibilisation de la population grecque à ce nouveau contexte migratoire.

Reconnaissance et valorisation de la langue maternelle et bonnes pratiques

Certaines recherches menées auprès d'enseignants grecs montrent une attitude envers la langue d'origine des élèves allant de la tolérance à l'ethnocentrisme. Le bilinguisme des élèves n'est ni connu ni reconnu et est souvent perçu comme un obstacle à l'apprentissage du grec. Même aujourd'hui, des éducateurs et des enseignants conseillent aux parents étrangers (souvent peu compétents dans la langue seconde) de ne pas parler avec leurs enfants dans leur langue maternelle. Les professeurs de langues étrangères semblent faire exception à la règle, manifestant plutôt une attitude d'appréciation positive de la diversité linguistique.

Les efforts les plus importants pour renforcer le plurilinguisme viennent des projets publics et des universités.

Nous mentionnons deux bonnes pratiques :

- ***DIAPOLIS*** : www.diapolis.auth.gr

Le projet porte sur l'élaboration de matériel d'appui à l'apprentissage et au maintien de la langue russe et albanaise : évaluation diagnostique des élèves dans les deux langues ; matériel en ligne et interactif pour l'apprentissage des deux langues.

- ***POLYDROMO*** : www.polydromo.gr

Dans le cadre du projet, des actions de soutien au plurilinguisme sont organisées comme la promotion du bilinguisme gréco-arabe et un dispositif Dialogos (dialogue) qui s'adresse aux parents ne maîtrisant pas le grec mais qui souhaitent suivre au mieux la scolarité de leurs enfants en Grèce ; enfin, le dispositif CREATE (*Crosscultural Educational Activities for Refugees*), à destination des réfugiés et des natifs grecs, permet un échange hebdomadaire des langues telles que le grec, l'allemand, l'anglais et l'arabe.

4. Italie

La situation linguistique

Concernant les langues, l'Italie présente une variété basée sur quatre pôles : l'italien, la langue nationale et ses variétés ; les dialectes régionaux et leurs variétés ; les langues des minorités historiques reconnues par la loi spéciale de 1999 ; les « nouvelles » langues des immigrés. La loi de 1999 intitulée « Règles sur la protection des minorités linguistiques historiques » cite et reconnaît officiellement douze langues et cultures : albanaise, catalane, allemande, grecque, slovène, croate, française, franco-provençale, frioulane, ladine, occitane et sarde.

Une étude menée par l'ISTAT (*Istituto nazionale di statistica*/Institution nationale de statistiques) en 2015 sur l'utilisation de la langue italienne, des dialectes et des langues étrangères a révélé que la population (à partir de 6 ans et au-delà) qui prétend avoir une langue maternelle autre que l'italien est passée de 4,1% en 2006 à 9,6% en 2015. Les langues les plus parlées sont : le roumain, l'arabe, l'albanais, l'espagnol et le chinois. Si l'on considère la population âgée de 25 à 34 ans, le pourcentage de ceux qui déclarent avoir une langue maternelle autre que l'italien atteint 16,9%. Du fait des mouvements migratoires récents, le groupe des « nouvelles » langues s'est enrichi d'idiomes et d'alphabets différents, et les écoles accueillent un nombre important d'élèves qui pratiquent une autre langue à la maison.

La législation relative à l'intégration des élèves étrangers et à l'éducation interculturelle a accompagné ces changements. Quatre documents, dont nous citons quelques extraits, analysent la situation actuelle et avancent des suggestions :

1. *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, MIUR : *Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca*/ministère de l'Éducation, de l'Université et de la Recherche, 2007) :

« L'offre générale (non limitée aux immigrés) de langues étrangères doit être repensée, y compris les langues parlées par les plus grandes communautés en fonction des régions du pays. ... Dans tous les cas, même dans les écoles primaires, les enseignants peuvent renforcer le plurilinguisme en donnant plus de visibilité à d'autres langues et à divers alphabets, en découvrant des "emprunts linguistiques" entre langues, etc. ». Et encore : « Le maintien de la langue d'origine est un droit humain et un outil fondamental pour la croissance cognitive, avec des implications positives même pour l'italien L2 et les langues étrangères étudiées à l'école. L'enseignement des langues d'origine, dans leur version standard, peut être organisé avec des groupes et des associations italiens et étrangers, tandis qu'il

revient aux familles et aux communautés d'exposer leurs enfants aux variétés non standard qu'ils parlent ».

2. *Linee Guida per l'accoglienza degli alunni stranieri* (MIUR, 2014) :

« En ce qui concerne les autres langues d'origine, ressource importante pour le développement cognitif et affectif, il est nécessaire d'adopter, pour leur amélioration, une vision polycentrique qui implique à la fois les familles et les organismes sociaux publics et privés présents sur le territoire ». Les directives prévoient également la présence de médiateurs linguistiques et culturels chargés des tâches suivantes : accueil, traduction, collaboration dans le cadre des propositions d'enseignement relatives à la connaissance des langues et des cultures d'origine. La présence dans les écoles de « livres en langue originale, bilingues ou multilingues... en collaboration avec les services multiculturels des bibliothèques publiques » est également positive.

3. *L'italiano che include: la lingua/le lingue per non essere stranieri* (a cura di Graziella Favaro, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'interculturale, MIUR, 2015) :

« La pluralité des langues présentes dans l'école multiculturelle est désormais un fait, comme le reconnaissent les récentes directives nationales pour le programme du premier cycle de l'enseignement *Une pluralité de langues et de cultures est entrée dans l'école italienne*. Les langues des enfants et des jeunes étrangers sont aujourd'hui largement ignorées, effacées et parfois considérées comme un obstacle à l'apprentissage de l'italien. Récemment, à la suite également de la publication du *Guide pour la mise en œuvre d'un curriculum plurilingue et interculturel*, des progrès timides ont été accomplis dans la reconnaissance du plurilinguisme et de l'enseignement, mais toujours de manière expérimentale et limitée. La diversité linguistique doit être connue, reconnue et valorisée, quelles que soient les langues en contact. Elle est positive, tant pour les locuteurs de plusieurs langues que pour les élèves monolingues, car elle enseigne de manière concrète l'ouverture au monde, stimule une attitude de curiosité, promeut chez tous une compétence et une sensibilité métalinguistiques ».

Un peu plus loin dans le même document sont faites quelques « propositions opérationnelles » :

- « Dans l'école multiculturelle, il faut donner de la visibilité aux langues d'origine à travers des panneaux, des écrits, des affiches, des messages multilingues. Des méthodes symboliques de reconnaissance qui agissent positivement à la fois sur les Italiens et sur les étrangers et qui communiquent immédiatement le fait que l'école appartient à tous et que les langues sont une richesse.
- Chaque enseignant se doit de connaître et reconnaître la situation linguistique des élèves et les langues parlées en dehors de l'école. Des exemples et des traces de la collecte de biographies linguistiques/langagières- également diffusés dans le cadre du projet ministériel expérimental du LSPCI (*Lingue di scolarizzazione e curricolo plurilingue e interculturale*/Langues de scolarisation et curriculum plurilingue et interculturel) - peuvent être utilisés dans les écoles.
- Les écoles peuvent organiser des cours extra-scolaires d'enseignement des langues mis en place en collaboration avec des consulats, des associations et des communautés ou des groupes de parents étrangers.
- Les langues d'origine des non italophones peuvent remplacer la deuxième langue étrangère au secondaire. De toute façon, la compétence dans cette langue qui constitue un avantage doit être reconnue.

- L'enseignement de langues autres que celles de l'Union européenne, mais d'usage généralisé, devrait être prévu dans le programme d'études commun et adressé à tous les élèves ».

4. *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e l'interculturalità* (Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'interculturalità, MIUR, 2015).

« L'intégration scolaire d'enfants et de jeunes issus de l'immigration a principalement suivi des méthodes "compensatoires" ces dernières années, en soulignant notamment les lacunes et les absences et en reconnaissant très peu les connaissances et les compétences acquises par chacun, par exemple dans la langue maternelle. La diversité linguistique représente en effet une opportunité d'enrichissement pour tous, aussi bien pour les locuteurs plurilingues que pour les autochtones, qui peuvent expérimenter précocement la diversité des codes et s'ouvrir davantage au monde et à ses langues ».

Comment valoriser la diversité linguistique ?

- « activer dans les écoles des cours optionnels d'enseignement des langues d'origine, même en collaboration avec les gouvernements des pays d'origine ;
- expérimenter l'enseignement à tous les élèves de langues étrangères non européennes (chinois, arabe, russe) ;
- connaître, reconnaître et valoriser les formes de bilinguisme présentes parmi les élèves de la classe ;
- former les enseignants sur le thème de la diversité linguistique et du plurilinguisme ».

Insertion scolaire des élèves allophones

1. *Les données*

Depuis plusieurs années, le service statistique du MIUR collecte et analyse des données sur la présence d'élèves de nationalité non italienne dans les écoles. Les observations suivantes, qui se réfèrent surtout aux tendances observées ces dernières années, sont tirées de *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano, Anno scolastico 2016/2017* (MIUR, 2018).

a. *Une présence en voie de stabilisation*

« Pour l'année scolaire 2016/2017, les élèves issu/es de l'immigration présents dans les écoles italiennes étaient 826 091, soit 9,4% de la population scolaire totale. Leur nombre a augmenté par rapport à l'année scolaire 2015/2016 de + 1,38%, plus de 11 000. [...] La diminution constante du nombre d'élèves de nationalité italienne, qui a baissé de près de 241 000 au cours des cinq dernières années, laisse néanmoins penser que celui des élèves migrants continue d'augmenter, passant de 9,2% à 9,4%. Il s'ensuit que ce sont précisément les élèves de nationalité non italienne qui restent un facteur dynamique dans le système scolaire italien. Cependant, l'école maternelle enregistre pour la deuxième année consécutive une réduction du nombre d'enfants issus de l'immigration, soit environ 1 600 de moins. Les 164 820 enfants de citoyens non italiens fréquentant actuellement l'école maternelle représentent 10,7% du nombre total d'élèves de ce niveau scolaire, leur incidence sur le nombre total augmente [...] en raison de la diminution du nombre d'élèves italiens. [...] L'école primaire [...] absorbe le plus grand nombre d'élèves de nationalité non italienne. Dans l'année scolaire, 2016/2017 on a enregistré une augmentation d'environ 4 800 élèves (+1,63%). Cependant, il s'agit de la plus faible augmentation de la dernière décennie. [...] 302 122 enfants non citoyens italiens qui fréquentent actuellement l'école primaire représentent 10,8% du nombre total d'élèves à ce niveau, un pourcentage plus élevé que celui

des autres niveaux d'enseignement. Au premier cycle du secondaire, les élèves de nationalité non italienne ont augmenté d'environ 3 900 après une période de baisse constante de trois ans. Les 167 486 élèves de nationalité non italienne qui fréquentent actuellement le deuxième cycle du secondaire représentent 9,7% du nombre total d'élèves de ce niveau [...]. En pourcentage l'augmentation est égale à 2,4%, la valeur la plus élevée des trois niveaux scolaires. [...] En 2016/2017, le nombre d'élèves du deuxième cycle du secondaire non italiens s'élevait à 191 663, soit une augmentation de 2,21% (+4 138) par rapport à l'année précédente. [...]"

b. Augmentation des élèves nés en Italie

« De 2012/2013 à 2016/2017, le groupe d'élèves nés en Italie de parents non italiens est passé d'environ 371.332 (année scolaire 2012/2013) à 502 963 (année scolaire 2016/2017), soit une augmentation de 35,4%. L'année précédente, la croissance a été de 24 441 élèves (+ 5,1%). Sur le nombre total d'élèves ayant la nationalité non italienne, le pourcentage de ceux qui sont nés en Italie est de 60,9% (47,2% en 2012/2013), alors que par rapport au nombre total d'élèves, ils représentaient 5,8% (4,2%) en 2012/2013). En 2016/2017, l'incidence des naissances en Italie est de 85,3% à la maternelle, de 73,4% au primaire, de 53,2% au collège et de 26,9% au second cycle du secondaire » (MIUR 2018).

c. Baisse du nombre des élèves NAI (nouveaux arrivants en Italie)

« Le nombre d'élèves NAI a tendance à diminuer, malgré le fait qu'entre 2012/2013 et 2016/2017 – en comparant les données des élèves fréquentant l'école primaire et secondaire, à l'exclusion des petits enfants –, le solde positif est encore de 818. Cependant, entre l'année scolaire 2015/2016 et l'année scolaire 2016/2017, le nombre d'élèves NAI a diminué de 10 394 unités (- 30,5%). La réduction, qui concerne tous les niveaux scolaires, a particulièrement touché les élèves du primaire -42,1% (de 16,075 en 2015/2016 à 9,303 en 2016/2017, soit 6,772 enfants de moins) ».

2. La législation

Le modèle adopté par l'école italienne est celui dit « intégré » : il n'y a pas réellement de classes d'accueil séparées, mais les élèves allophones sont insérés dans la classe correspondant à leur âge et à leurs acquis. Ils suivent un enseignement de l'italien L2 pendant quelques heures par semaine. Si certaines écoles ont expérimenté ces dernières années des méthodes d'organisation et d'enseignement efficaces, d'autres semblent plutôt agir comme si le thème représentait encore une urgence. La législation établit les droits à l'éducation selon les mêmes modalités que les élèves italiens et fournit aux écoles des indications organisationnelles et des suggestions pédagogiques.

Les principaux documents sont listés dans l'encadré ci-dessous :

Législation relative à l'insertion scolaire des élèves étrangers

- DPR 394/1999 art. 45, comma 4 : « Disposizioni in materia di istruzione, diritto alle professioni » ;
- *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, MIUR, 2014 ;
- *Diversi da chi ? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri*, MIUR, Osservatorio 2015 ;

- *L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri. Attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nel tempo della pluralità*, a cura di Graziella Favaro, MIUR, Osservatorio 2015.

3. Institutions et centres de référence

Il existe de nombreuses institutions, associations et coopératives qui s'occupent des différents aspects liés à l'inclusion des enfants d'immigrés dans différents contextes. Nous en mentionnons deux qui ont une signification nationale et qui sont des structures de référence pour les écoles et les enseignants.

➤ **Observatoire national pour l'intégration des élèves étrangers et pour l'interculturel, MIUR**

L'Observatoire national pour l'intégration des élèves étrangers et pour l'interculturalité a été créé en 2014 par un décret spécial de la ministre de l'Éducation, de l'Université et de la Recherche, Stefania Giannini, dans le but d'identifier des solutions pour l'adaptation des politiques d'intégration scolaire aux besoins d'une société de plus en plus multiculturelle et en constante évolution.

Les fonctions de l'Observatoire sont consultatives et propositionnelles : il promeut et "suggère" des politiques scolaires pour l'intégration des élèves de nationalité non italienne et vérifie leur mise en œuvre grâce à des suivis, encourage les accords interinstitutionnels, favorise l'expérimentation et l'innovation méthodologique pédagogique et disciplinaire, exprime des opinions et propose des initiatives réglementaires et administratives relevant de la compétence du MIUR.

L'observatoire est présidé par la ministre ou le sous-secrétaire chargé des questions d'intégration ; il est composé de représentants d'instituts de recherche, d'associations et d'organismes d'importance nationale engagés dans le domaine de l'intégration des élèves étrangers et de l'éducation interculturelle, d'experts du monde universitaire, culturel et social et de chefs d'établissement. Les membres restent en fonction pendant trois ans.

➤ **Réseau national des centres interculturels**

Les centres interculturels sont présents dans plusieurs villes italiennes, principalement en raison de l'engagement d'administrations locales ou d'associations bénévoles et d'organisations sociales privées. Les centres agissent – en créant des relations, des projets et des réflexions – afin de mettre en œuvre une inclusion positive et une intégration culturelle dans les écoles et les villes à travers :

- la création de cours de formation pour les enseignants, les opérateurs, les travailleurs sociaux, les agents de santé, les bénévoles, les éducateurs et les animateurs ;

- la promotion d'opportunités et d'occasions de rencontre, de connaissance mutuelle et d'échange interculturel entre italiens et étrangers ;
- la disponibilité d'espaces, d'opportunités de réflexion et d'autoréflexion professionnelle sur des questions liées à l'intégration et à l'éducation interculturelle ;
- l'élaboration et la diffusion d'outils, de matériels et de publications (y compris plurilingues) utiles au travail éducatif et culturel dans des contextes multiculturels ;
- la création de stratégies visant à encourager la participation et les parcours de citoyenneté des nouveaux citoyens ;
- la diffusion d'idées et de pratiques interculturelles et d'interactions positives afin de soutenir le travail des enseignants et des services pour tous.

La carte des centres interculturels est disponible sur le site web du Centro COME.
www.centrocome.it

Enseignement et apprentissage de la L2 et bonnes pratiques

Comme nous l'avons vu, le modèle d'intégration scolaire d'élèves non italiens suivi dans les écoles italiennes est le modèle « intégré ». L'élève est immédiatement inséré dans la classe ordinaire, définie sur la base de l'âge et de la scolarisation antérieure. Pour l'apprentissage de l'italien L2 (calendrier, horaires, objectifs ...), il n'y a pas d'indications contraignantes. En général, l'école est organisée de manière à préparer un parcours spécifique pour l'italien L2 pendant les heures de classe ou extra-scolaires. Dans le premier cas, l'élève non italophone suit l'enseignement linguistique spécifique, notamment pendant les heures où, en classe, des enseignements disciplinaires à forte composante verbale sont dispensés.

Les ressources prévues pour l'enseignement de l'italien L2 aux élèves non italophones sont les suivantes :

- fonds pour les écoles ayant un « processus d'immigration puissant », en particulier d'« élèves nouvellement arrivés », article 9 de la Section scolaire de la Convention Collective Nationale du travail (CCNL Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro) : « Misure incentivanti per progetti relativi a scuola con forte processo immigratorio... » ;
- fonds européens (FAMI) prévus pour les projets d'intégration des immigrés ;
- fonds fournis par les autorités locales

Qui enseigne l'italien L2 dans les écoles ? »

- enseignants de classe en temps supplémentaire ;
- enseignants insérés dans les écoles par le biais du dispositif « potenziamento »⁵ ;
- spécialistes externes, sur appel direct des écoles, qui ont suivi une formation ciblée ;
- intervenants spécialisés appartenant à des associations, coopératives, institutions... avec lesquelles les écoles établissent des projets et des actions d'intégration.

Récemment, une classe de concours spécifique (catégorie A023) pour la sélection des professeurs d'italien langue seconde a été mise en place par le MIUR (Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca), l'accès au concours est réservé à ceux qui possèdent des qualifications et des spécialisations pour l'enseignement de l'italien aux étrangers. Les premiers enseignants nommés par ce canal sont actuellement engagés dans l'enseignement de l'italien L2 pour adultes dans les centres provinciaux d'éducation des adultes (CPIA Centri Provinciali Istruzione degli Adulti).

Les enseignants des classes ordinaires ou les enseignants insérés grâce au mécanisme du « potenziamento » ont rarement une formation spécifique pour l'enseignement de l'italien L2. Par contre, les personnes impliquées dans l'école en tant qu'intervenants externes disposent souvent de diplômes et d'une formation spécifiques. Actuellement, de nombreuses universités délivrent des certifications d'enseignement des langues pour enseigner l'italien aux étrangers (<https://ditals.unistrasi.it>).

Les critiques du système d'enseignement de l'italien L2 qui peuvent être émises sont principalement le manque d'organisation systématique, c'est-à-dire les différences entre les écoles et les municipalités en ce qui concerne la disponibilité des ressources et la qualité des actions. Un autre point critique porte sur la formation des enseignants (ou futurs enseignants et ceux en activité) puisque une formation spécifique n'est pas encore exigée pour l'enseignement de l'italien L2, bien au contraire cela devrait être une compétence généralisée, nécessaire et ordinaire.

Les points forts concernent l'intensité des échanges entre les enseignants (séminaires, conférences, sites, etc.) et l'élaboration importante de supports, de propositions et de parcours pédagogiques (pour apprenants, besoins linguistiques et niveaux différents) réalisés au cours de ces années.

⁵ Les chefs d'établissement, en vertu de l'autonomie scolaire, peuvent embaucher les enseignants nécessaires et/ou attribuer aux enseignants un plus grand nombre d'heures afin de compléter l'offre de formation et développer les connaissances et les compétences des élèves.

Matériels et propositions pour l'enseignement de l'italien élaborés par le CENTRO COME
(www.centrocome.it)

Depuis longtemps, le Centro COME (fondé en 1994) aborde les thèmes de l'intégration scolaire des élèves non italiens et du soutien aux écoles multiculturelles, en particulier :

Pour l'apprentissage de l'italien L2.

Il organise des cours d'italien L2 dans les écoles italiennes pour les élèves nouvellement arrivés, pour l'amélioration de la langue, « l'insertion scolaire » scolaire, pour l'apprentissage de la langue de scolarisation, pour réussir l'examen à la fin du collège (école secondaire de premier degré : huitième année de scolarisation obligatoire).

Pour la formation des enseignants

Il propose des séminaires, des formations et des cours de perfectionnement aux enseignants et aux professionnels sur les thèmes de l'apprentissage/enseignement de l'italien L2 à différents apprenants. Il diffuse la législation et les documents officiels sur ce sujet; il s'occupe de la mise à jour des projets et des indications aux niveaux national et européen.

Pour le développement et la diffusion d'outils et de matériels pédagogiques

Grâce aux groupes de travail et aux essais sur le terrain, le Centre COME a développé des parcours ciblés et du matériel pédagogique spécifique. Tous les matériaux sont diffusés et mis à la disposition du public concerné de manière libre et gratuite. Sur le site du centre COME, les enseignants peuvent trouver des ressources et des outils pour enseigner l'italien L2 aux enfants, aux jeunes adolescents, aux lycéens et aux adultes : bibliographies critiques, exemples de tests d'entrée et de vérification, supports pédagogiques pour apprenants d'âges, de niveaux et besoins différents.

À titre d'exemple :

- Organiser un laboratoire d'italien L2
- Entre ici et là
- Écrire en italien L2
- Étudier en italien L2
- L'italien de la parentalité

Observer l'interlangue (www.interlingua.comune.re.it)

Le projet est mis en œuvre par la municipalité de Reggio Emilia en collaboration avec l'Université de Modène et Reggio Emilia.

Le projet d'expérimentation vise à identifier de nouveaux modèles d'enseignement de l'italien à partir d'un principe fondamental : pour bien enseigner, il faut d'abord comprendre l'élève qui apprend, ses processus cognitifs et de socialisation, ses hypothèses. Deux objectifs sont visés :

- solliciter les enseignants à observer l'interlangue des apprenants d'italien L2 ;
- diffuser du matériel et des propositions pour le développement de la lecture et de l'écriture en italien L2.

Pour réaliser le premier objectif, les raisons de l'observation et les différentes étapes d'interlangue parcourues par les apprenants sont explicitées. Sont également présentés des matériels et des « épreuves » à utiliser pour l'observation et des exemples de productions d'apprenants qui se trouvent à des étapes de l'interlangue différentes.

Pour le deuxième objectif, des exemples de matériels et de propositions pédagogiques sont proposés pour le développement de la lecture et de l'écriture dans les écoles primaires et secondaires.

Le site est divisé en plusieurs sections :

- le projet
- l'interlangue : ce que c'est, comment on l'observe... :
 - a. les parcours didactiques/rédaction et compréhension de différents textes (narratifs, informatifs, injonctifs ...)
 - b. les données collectées : les productions linguistiques des élèves observés, orales et écrites ;
 - c. les matériaux et les ressources utiles pour l'approfondissement.

Reconnaissance et valorisation de la langue maternelle et bonnes pratiques

L'attention portée aux langues connues et pratiquées par les élèves et au nouveau plurilinguisme qui s'est mis en place en Italie suite aux flux migratoires est récente et encore peu pratiquée. Par conséquent, les initiatives visant à enseigner les langues maternelles des élèves immigrés sont limitées, sporadiques et volontaires.

On peut citer parmi celles-ci :

- les cours d'enseignement en langue maternelle organisés par les communautés et associations d'immigrés aux heures extra-scolaires et dans leurs locaux ;
- des cours dans la langue maternelle des élèves étrangers organisés et accueillis dans certaines écoles et en dehors des heures de cours ;
- des cours optionnels dans des langues non communautaires proposés à tous les élèves en dehors des heures de cours, en particulier dans les écoles secondaires du deuxième cycle : chinois, japonais, arabe ;
- des cours de langues étrangères non communautaires insérés à titre expérimental dans le curriculum commun (par exemple, le chinois dans certaines écoles secondaires du deuxième cycle) ;
- l'attention portée au plurilinguisme des élèves inclus dans le curriculum commun : initiatives à l'occasion de la journée de la langue maternelle (21 février); identification des langues présentes dans la classe; autobiographie langagière des élèves ; emprunts linguistiques...
- les formes de visibilité des langues « autres » dans l'école : avis et affiches plurilingues ; premier secours linguistique; bibliothèque avec récits et livres en plusieurs langues, noms et prénoms des élèves en orthographe originale ; glossaires bi ou plurilingues...

Ci-dessous, nous mentionnons deux bonnes pratiques.

➤ **Projet national LSCPI – Langue de scolarisation et curriculum plurilingue et interculturel** (www.istruzione.it)

Le projet de recherche-action a été promu par le MIUR en 2013 dans les écoles primaires et secondaires du premier cycle. Il vise à identifier de nouvelles stratégies méthodologiques et didactiques pour l'enseignement de la langue de scolarisation et des autres langues présentes à l'école : langues minoritaires, langues étrangères et langue maternelle des élèves. Des actions diversifiées sont proposées aux écoles en fonction de l'âge des élèves et de la classe fréquentée.

Voici quelques propositions de recherche-action lancées et testées au cours de ces années :

- pour les premières classes (= cours préparatoire) de l'école primaire : autobiographie langagière et interview faite par les enfants aux parents sur les langues connues dans la famille ;

- pour la deuxième classe du primaire : de l'oral à l'écriture. Créativité, réflexions et métacognitions à partir de la collecte d'histoires, de contes et de récits dans différentes langues ;
- pour la troisième année du primaire: langues, écritures et alphabets et langages expressifs et artistiques à travers l'art ;
- pour le collège : la découverte de soi et de l'autre par l'intermédiaire des langues⁶.

➤ **Le bilinguisme dessiné**

Quelle idée se font les enfants et les jeunes adolescents de la pluralité linguistique ? Comment se voient-ils, eux-mêmes déjà bilingues (enfants étrangers) ou bilingues en devenir et potentiels (enfants italophones) ? Comment imaginent-ils le fonctionnement d'un cerveau bilingue, capable de donner deux noms aux mêmes choses et de choisir tour à tour dans quelle langue parler ? Pour découvrir la représentation et les idées qu'ils ont du bilinguisme et des personnes bilingues, il leur est demandé de dessiner « le cerveau bilingue », puis d'expliquer le sens de leur production. Les nombreux dessins nous suggèrent comment les enfants construisent leurs explications sur le monde et sur la diversité, en l'occurrence linguistique. De nombreux élèves, en plus de dessiner le « lieu » dans lequel les deux langues sont placées, se sont posé beaucoup de questions sur le dilemme du *contrôle*. Qui organise et ordonne les deux langues ? Comment choisit-on de parler l'une ou l'autre ? De quels interlocuteurs et situations proviennent les *input* linguistiques qui permettent l'acquisition des langues ? Comment pouvons-nous éviter la confusion et le mélange des mots ?

Aux prises avec ces questions, certains de leurs dessins proposent des armoires, des boîtes et des tiroirs qui stockent les mots et sont clairement distincts ; d'autres illustrent par des ordinateurs et des ampoules qui s'allument et s'éteignent sur commande. D'autres encore présentent des images de trains avec plusieurs voitures ou camions/véhicules avec deux compartiments différents, avec des vocabulaires différents voyageant dans chacun et qui, de toute façon, sont toujours entraînés par le cerveau, qui est un conducteur intelligent.

La recherche-action « Le bilinguisme dessiné » a été menée jusqu'à présent dans les écoles du réseau de Trévise (dans les écoles d'Ancône et de Fermo), à Arezzo (dans les écoles maternelles de Turin et dans certaines écoles de Milan)⁷.

⁶ Pour en savoir davantage : Informations sur le projet national LCSCPI 2014/15 : www.istruzione.it

⁷ Pour en savoir plus sur la recherche action : Graziella Favaro, « Il bilinguismo disegnato », *Italiano LinguaDue*, n°1/2013, www.riviste.unimi.it ; Graziella Favaro, « Parole d'infanzia. I bambini disegnano e raccontano la diversità linguistica », in G. Anfosso, G. Polimeni, E. Salvadori (a cura di), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, 2017.

5. Roumanie

La situation linguistique

La langue officielle de la Roumanie est le roumain. Depuis 2007, le nombre de langues minoritaires officiellement reconnues a été porté à 20 (loi n ° 282/2007). L'Institut roumain pour la recherche sur les minorités nationales (<http://ispmn.gov.ro/>) est l'organisme chargé de mener des études et des recherches inter- et pluridisciplinaires relatives à la préservation, le développement et l'expression des identités ethniques, ainsi que sur les aspects sociaux, historiques, culturels, linguistiques, religieux, etc. des minorités nationales et des autres communautés ethniques vivant en Roumanie. L'Institut a été légalement constitué en 2000 en tant qu'entité publique placée sous l'autorité du gouvernement roumain et gérée par le Département des relations interethniques.

Outre les minorités historiques, le paysage linguistique roumain s'est encore enrichi du fait de la migration et du rapatriement : 19 minorités reconnues ont des racines historiques en Roumanie (hongrois, allemand, ukrainien, serbe, slovaque, tchèque, croate, bulgare, rom, italien, arménien, turc, polonais, russe, grec, tatar, yiddish, macédonien et csango), tandis que la 20^{ème} communauté ethnique, les Chinois, a été formée au cours des 20 dernières années par la migration.

Dans les écoles, à l'exception des enfants issus des communautés ethniques historiques, la présence d'élèves, locuteurs d'autres langues, relève de l'un des trois groupes suivants :

- les enfants d'immigrés économiques de différents pays. Les quatre principaux pays d'origine sont : la Turquie, la Chine, l'Israël et le Vietnam. Le terme d'« immigrants économiques » concerne à la fois les demandeurs d'emploi (Chine, Vietnam, Azerbaïdjan), les chefs d'entreprise (Turquie, Italie, Chine, Russie) et les employés de sociétés multinationales (États-Unis, France, Italie, Corée du Sud) ;
- les enfants de réfugiés et demandeurs d'asile d'origines diverses (notamment d'Ukraine, Syrie, Afghanistan, Irak et Pakistan). Dans la plupart des cas, la Roumanie est considérée comme une étape intermédiaire vers d'autres destinations, plus attrayantes sur le plan économique, et les parents ne sont pas intéressés par la scolarisation de leurs enfants au sein du système éducatif roumain. Les Ukrainiens constituent néanmoins une exception avec plus de 4000 demandes de citoyenneté roumaine acceptées en 2016 ;
- les enfants d'émigrés roumains qui rentrent chez eux après avoir immigré en Italie, en Espagne, en France, en Allemagne et au Royaume-Uni. Ces enfants peuvent être répartis en deux catégories : a) les enfants qui ont été scolarisés en Roumanie pendant un certain nombre d'années, puis qui ont déménagé avec leurs parents dans l'un des pays mentionnés ci-dessus – poursuivent ainsi leur

scolarité dans ce nouveau pays – et qui rentrent ensuite en Roumanie ; b) les enfants nés dans un autre pays (et/ou ayant commencé leur scolarité dans un autre pays) déménageant après un certain nombre d'années avec leurs parents en Roumanie. Selon le ministère de l'Intérieur roumain, plus de 300 000 certificats de naissance ont été demandés pour des enfants nés dans d'autres pays entre 2007 et 2018 (septembre). Selon le ministère de l'Éducation nationale roumain, en 2014, le nombre d'élèves ayant demandé à être réintégrés dans le système éducatif roumain était de 7470, dont 15% dans le comté de Bacau (deuxième pourcentage en importance). Aucune autre donnée officielle n'a été communiquée depuis 2014 même si la presse a fait savoir que plus de 21 000 élèves sont rentrés en Roumanie entre 2014 et 2018. Selon l'inspection scolaire du comté de Botosani, au cours de l'année scolaire 2017-2018, 223 élèves sont rentrés en Roumanie, dont 165 n'avaient jamais fréquenté un établissement scolaire roumain.

De manière générale, 30% des élèves appartenant à cette catégorie rencontrent des difficultés à s'intégrer dans les écoles roumaines, tant sur le plan linguistique (langue écrite) que sur celui du contenu du programme officiel.

En Roumanie, 20 langues minoritaires sont officiellement reconnues (loi n ° 282 de 2007), dont 13 sont incluses dans l'enseignement public : bulgare, tchèque, allemand, grec, croate, hongrois, polonais, romani, russe, slovaque, serbe, turc, ukrainien. Les sept autres communautés linguistiques ont le droit d'organiser des écoles privées dans lesquelles l'enseignement est dispensé dans leur propre langue.

Le panorama linguistique s'est encore enrichi du fait des migrations et des rapatriements. Dans les écoles, on peut enregistrer la présence d'élèves allophones en distinguant les trois groupes suivants :

- les enfants d'immigrés économiques venant de différents pays, tels que la Turquie, la Chine, la Corée du Sud ... ;
- les enfants de réfugiés et de demandeurs d'asile d'origines différentes, notamment de Syrie, d'Afghanistan, d'Irak, du Pakistan ;
- les enfants d'émigrés roumains rentrant chez eux d'Italie, d'Espagne, de France, d'Allemagne, de Grande-Bretagne... Au cours des quatre dernières années, environ 30 000 mineurs de nationalité roumaine sont rentrés, tous nés et scolarisés pendant quelques années à l'étranger. Ils ont du mal à s'intégrer à l'école, tant sur le plan linguistique (pour la langue écrite) que sur le contenu du programme.

Insertion scolaire des élèves allophones

Le ministère de l'Éducation nationale roumain prévoit des cours préparatoires pour enfants allophones (enfants de migrants, réfugiés, demandeurs d'asile) souhaitant fréquenter les écoles publiques mais ne maîtrisant pas la langue de scolarisation. Au cours de la première étape de leur inclusion dans les établissements scolaires (généralement la première année), les élèves suivent des cours intensifs (en roumain L2) et rattrapent le contenu du programme correspondant à leur niveau. Par la suite, ils intègrent les classes « ordinaires » comme tout élève roumain. Les manuels et les ressources pédagogiques pour l'enseignement-apprentissage du roumain L2 sont fournis par le ministère de l'Éducation nationale roumain.

Les étudiants de nationalité roumaine ayant fréquenté des écoles d'autres pays sont directement intégrés aux classes « ordinaires ». En raison du pourcentage élevé d'élèves ayant des problèmes de réadaptation linguistique, psychologique et émotionnelle, les services d'inspection scolaire recommandent une évaluation initiale des compétences de base de l'élève et un redoublement de l'année, si nécessaire.

Afin d'assurer une bonne compréhension de la langue roumaine aux élèves roumains (enfants de migrants roumains) inscrits dans des établissements d'enseignement d'autres pays, l'Institut de langue roumaine (<http://www.ilr.ro/lccr/>) a élaboré un matériel pédagogique de langue, culture et civilisation roumaines (LCCR). Les cours sont dispensés dans cinq pays (Italie, Espagne – depuis 2007 –, Belgique – depuis 2008 –, Portugal et Irlande – depuis 2015) et ont été suivis par plus de 35 000 élèves.

Le système scolaire roumain prévoit la fréquentation des classes préparatoires pour les élèves qui ne connaissent pas la langue de scolarisation. Au cours de la première phase d'insertion (généralement la première année), les élèves suivent des cours intensifs d'apprentissage de la L2 et rattrapent le contenu du programme correspondant à leur niveau scolaire. Par la suite, ils sont insérés dans les classes ordinaires avec les mêmes modalités que les élèves autochtones.

Enseignement et apprentissage de la L2 et bonnes pratiques

La formation linguistique des enseignants, tant pour l'enseignement de la langue roumaine L1 que pour le roumain L2, est assurée par les seules universités.

Dans les écoles publiques, le roumain est enseigné en tant que L2 dans les classes/écoles dont les langues d'enseignement sont issues des minorités linguistiques reconnues. L'activité de ces écoles

est placée sous la coordination et le contrôle du Département de l'éducation des minorités nationales du ministère de l'Éducation nationale roumain. Dans le cas de ces écoles, le Centre national d'évaluation et d'examen et les Éditions de matériel didactique et pédagogique (*Didactic and Pedagogical Publishing House*) fournissent des manuels pour l'enseignement-apprentissage du roumain L2 (<https://www.manuale.edu.ro/>).

En Roumanie, la présence d'élèves étrangers dans les écoles est récente et les classes plurilingues constituent un phénomène nouveau et pas encore très répandu. Au cours de l'année préparatoire d'inclusion des élèves étrangers dans le système éducatif roumain, un programme et des manuels approuvés par le ministère sont utilisés pour l'apprentissage du roumain langue de scolarisation (<https://www.libris.ro/puls-manual-de-limba-romana-ca-limba-straina-a1-POL978-973-46-5974-6-p1040441.html>).

Nous mentionnons ci-après deux autres exemples de bonnes pratiques :

- Le projet Clipflair a été développé par un consortium de 10 universités, dont l'université Babes-Bolyai de Cluj-Napoca. Il propose une plateforme en ligne gratuite et une bibliothèque de ressources multimédias et web 2.0 pour l'apprentissage de 15 langues, dont le roumain L2 (<http://clipflair.net/consortium/>).

- L'association AIDROM gère des projets au niveau national visant l'inclusion sociale des groupes défavorisés tels que les migrants, les réfugiés, les demandeurs d'asile, les minorités. Ses projets proposent également des activités éducatives, notamment des cours de langue roumaine ainsi qu'un volet culturel (<http://aidrom.ro/english/>).

Reconnaissance et valorisation de la langue maternelle et bonnes pratiques

Le droit à l'éducation dans la langue maternelle est prévu par la loi n ° 282/2007.

Pour ce qui est des élèves issus de l'immigration, les politiques éducatives de l'État accordent une attention particulière aux langues dites « d'origine », principalement par le biais de cours extrascolaires optionnels. De plus, les écoles et les différentes communautés linguistiques sont encouragées à obtenir des financements afin de mettre en place des projets promouvant la multiculturalité et le plurilinguisme.

Les politiques éducatives de l'État accordent une attention particulière aux langues d'origine des élèves issus de l'immigration par différentes actions et méthodes : enseignement inclus dans le programme des langues non communautaires, cours optionnels hors programme, éducation bilingue.

6. Suède

La situation linguistique

Le Conseil suédois des langues (*Språkrådet*) est l'institution officielle chargée de gérer la situation linguistique du pays. Le Conseil a pour mission de suivre l'évolution de la langue suédoise parlée et écrite et de surveiller en même temps l'utilisation et le statut des autres langues diffusées en Suède. Cela signifie notamment promouvoir la diffusion du suédois et des cinq autres langues minoritaires officielles : le finnois, le meänkieli, le sâme, le romani et le yiddish. Un autre objectif du Conseil est de renforcer l'unité linguistique scandinave. Dans les autres pays scandinaves il existe aussi des institutions similaires.

Le soutien aux langues minoritaires est obtenu grâce à des financements destinés à la promotion des compétences orales et écrites, à des activités avec les enfants et les parents et à des initiatives de lecture en L1. D'autres fonds sont destinés à la promotion du multilinguisme et à la valorisation de toutes les langues, véhicule culturel et soutien à la transmission intergénérationnelle; ils sont spécialement destinés à des projets impliquant des enfants et des jeunes. Pour en savoir plus : www.sprakochfolkminnen.se/sprak.html / www.ethnologue.com/country/SE (dernière consultation : 27.06.2019)

Depuis 2009 en Suède, est en vigueur le *Language Act* dans lequel on peut lire ce qui suit :

« Toutes les personnes résidant en Suède ont l'occasion d'apprendre, de développer et d'utiliser le suédois. Et encore :

- les personnes appartenant à des minorités nationales ont la possibilité d'apprendre, de développer et d'utiliser la langue de la minorité ;
- les personnes malentendantes ou ayant une déficience vocale ont la possibilité d'apprendre, de développer et d'utiliser la langue des signes ;
- en outre, les personnes dont la langue maternelle n'est pas comprise parmi les langues minoritaires ont également la possibilité d'apprendre, de développer et d'utiliser leur langue maternelle » (www.regeringen.se, dernière consultation : 27.06.2019)

Insertion scolaire des élèves allophones

Le nombre d'élèves nouvellement arrivés à l'école obligatoire suédoise a augmenté de 27% entre 2015 et 2016, passant de 62 400 à 79 400. Les statistiques officielles font également apparaître un manque d'homogénéité dans la répartition entre les écoles scolarisant des élèves nouvellement arrivés : dans le primaire, 10% des écoles accueillent 43% de tous les enfants d'immigration récente et 700 écoles n'ont accepté aucun de ces élèves.

Une situation semblable à celle des écoles est relevée parmi les municipalités : 10% des municipalités ont accueilli 41% des mineurs nouvellement arrivés et de leurs familles. Dans de nombreux cas, il s'agit de petites municipalités et d'écoles peu peuplées, ce qui signifie que, dans certains cas, le pourcentage d'élèves entrés dans une école suédoise pour la première fois dans de petites écoles a pu être de 30%.

Outre les municipalités, il existe également des différences entre les écoles municipales (publiques) et « indépendantes » (privées). Ces dernières n'acceptent que 3% des élèves nouvellement arrivés, contre 6,5% des institutions d'enseignement public.

Sur la base de la définition utilisée dans les écoles, on appelle « nouvellement arrivés » les élèves qui ont été inscrits dans des écoles suédoises au cours des quatre dernières années suivant leur arrivée. Après cette période, toutefois, le soutien linguistique continue d'être garanti aux élèves qui en ont besoin et qui ont des besoins linguistiques spécifiques. Les projets destinés aux nouveaux arrivants et aux élèves bilingues durent dans le temps et font partie de l'offre régulière de l'école suédoise.

Les élèves nouvellement arrivés et insérés dans les écoles primaires ou secondaires du premier cycle commencent leur insertion scolaire dans les classes préparatoires, qui sont séparées des classes ordinaires. En même temps, ils sont officiellement inscrits dans la classe ordinaire, dans laquelle ils seront insérés après la phase préparatoire. La classe préparatoire a pour objectif prioritaire l'apprentissage de la langue suédoise. En 2016/2017, environ 60 200 élèves ont suivi un programme préparatoire et représentent 18% de la population scolaire.

Pour en savoir plus: www.skolverket.se (dernière consultation : 27.06.2019)

Enseignement et apprentissage de la L2 et bonnes pratiques

Aucune description de bonnes pratiques

Reconnaissance et valorisation de la langue maternelle et bonnes pratiques

Au cours de l'année scolaire 2016/2017, environ 275 000 élèves soumis à la scolarité obligatoire ont été en mesure de demander un enseignement dans leur langue maternelle, pratiquée à la maison. Ils représentaient 27% de la population scolaire avec une augmentation de 10% par rapport à l'année précédente. Les dix langues maternelles les plus courantes étaient les suivantes : arabe, somali, persan, bosniaque/croate/serbe, anglais, espagnol, kurde, finnois, polonais, albanais.

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE

PROJET IRIS

QUESTIONNAIRE POUR LA COLLECTE DES BONNES PRATIQUES

Présentation

La diversité linguistique est un aspect important de l'ADN de l'Europe. Celui-ci comprend différents idiomes : les langues nationales, les langues minoritaires, les variétés dialectales et les langues des immigrés.

À partir de ce constat, le projet IRIS vise à reconnaître et valoriser la diversité linguistique des six pays partenaires et s'organise autour de trois axes principaux :

1. l'enseignement/apprentissage de la langue de scolarité par les élèves nouvellement arrivés, ou de toute façon allophones
2. la reconnaissance de la langue maternelle des élèves immigrés et enfants d'immigrés, considérée comme un droit individuel et une opportunité pour tous (L1) ;
3. le développement de stratégies permettant à différents apprenants de transférer d'une langue à l'autre les compétences de communication acquises dans les différentes langues de leur propre répertoire.

Dans la première phase du projet IRIS on prévoit une activité de description des contextes et le recensement des bonnes pratiques sur les trois thèmes, en proposant aux partenaires de renseigner un questionnaire ouvert et de partager des documents, des projets et des matériaux sur la plate-forme commune.

Le questionnaire pour la collecte des données sur les pratiques linguistiques de qualité est divisé en 5 parties :

- A. CONTEXTE LINGUISTIQUE
- B. PRESENCE D'ELEVES ETRANGERS ET ALLOPHONES
- C. ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA L2 AUX ELEVES ETRANGERS ET ALLOPHONES : BONNES PRATIQUES
- D. RECONNAISSANCE ET VALORISATION DE LA LANGUE MATERNELLE : BONNES PRATIQUES
- E. ANNEXE

Le questionnaire est ouvert et devrait être complété par des documents annexes, des liens vers des sites, des références bibliographiques. Il peut servir de trace pour un rapport national synthétique et pour la collecte des bonnes pratiques : matériaux, projets, outils et méthodes, en relation avec l'âge et les différents niveaux scolaires.

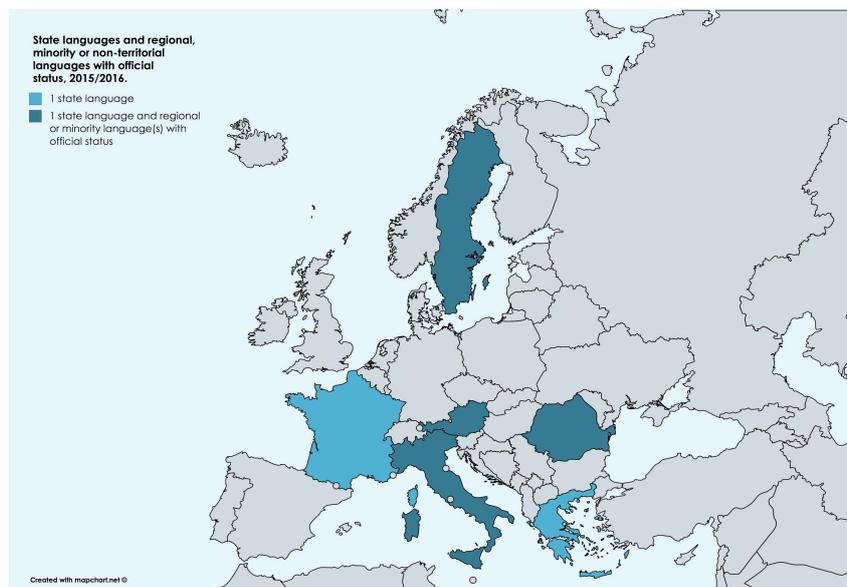
Prénom, nom et institution d'appartenance

E-mail

A. CONTEXTE LINGUISTIQUE

A.1a

La situation nationale. Ci-dessous l'image décrivant la situation linguistique des six pays partenaires du projet IRIS.



Source : Eurydice, *Languages at School in Europe* 2017

A.1b

Ci-dessous un tableau représentant les langues nationales, régionales et les langues minoritaires reconnues dans les six pays partenaires du projet IRIS.

State languages and regional, minority or non-territorial languages with official status, 2015/2016

STATE	State language	Regional and/or minority language with official status
AT	German	Czech, Croatian, Hungarian, Slovak, Slovenian, Romany
EL	Greek	
FR	French	
IT	Italian	Catalan, German, Greek, French, Friulian, Croatian, Ladin, Occitan, Provençal, Slovenian, Albanian, Sardinian
RO	Romanian	Bulgarian, Czech, German, Greek, Croatian, Hungarian, Polish, Romany, Russian, Slovak, Serbian, Turkish, Ukrainian
SE	Swedish	Finnish, Meänkieli, Sami, Romany, Yiddish

Source : Eurydice, *Languages at School in Europe* 2017.

A.1c

Notes et intégrations éventuelles

A.2

Quelles sont les langues les plus répandues parmi les immigrés mineurs et les enfants d'immigrés?

A.3 Quelles sont les langues étrangères les plus étudiées dans votre système scolaire ?

Introduire le classement des 8 premières langues étudiées

A.4a

Existe-t-il des documents ou des lignes directrices sur le plurilinguisme des élèves étrangers et issus de l'immigration ?

Insérer une référence à ces documents et quelques extraits

A.4b Notes

B. PRÉSENCE D'ÉLÈVES ÉTRANGERS ET ALLOPHONES

B.1

Données récentes sur l'insertion des élèves issus de l'immigration avec une référence particulière aux élèves nouvellement arrivés

Entrer des données récentes sur : les élèves étrangers par ordre scolaire ; les élèves étrangers selon leur langue et leur nationalité, les élèves étrangers nouvellement arrivés, retard scolaire des élèves étrangers

B.2

Changements intervenus au cours des deux dernières années dans la présence d'élèves issus de l'immigration

B.3

Y a-t-il un organisme ou une institution qui au niveau national et/ou régional s'occupe de cette matière ?

Indiquer, décrire et renvoyer au lien relatif

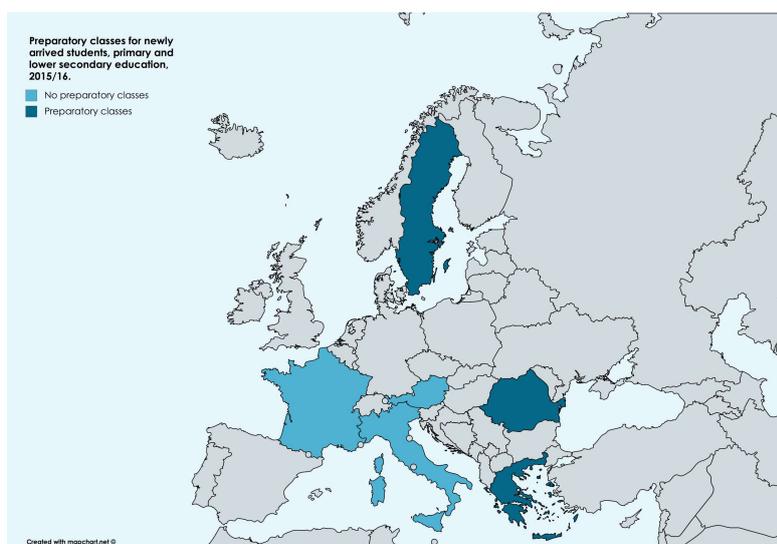
B.4

Règlementation qui régit l'insertion scolaire des élèves issus de l'immigration et nouvellement arrivés

Insérer des références à la réglementation récente et introduire des extraits significatifs

B.5a

L'image suivante distingue entre *modèle de classes séparées* et *modèle intégré*



Source: Eurydice, *Languages at School in Europe* 2017.

B.5b

Quel modèle d'insertion est-il adopté dans votre contexte ?

B.5c

Notes et intégrations éventuelles

C. ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA LANGUE DE SCOLARITE

C.1

Description de la situation

Description de la situation au niveau national et / ou local avec une référence particulière à : stratégies organisationnelles ; qui enseigne la deuxième langue ; la formation des enseignants de langue et des matières non linguistiques; points forts; problèmes

C.2

Règlementation ou lignes directives

Insérer des références et des extraits de la réglementation

C.3

Décrire deux bonnes pratiques concernant âges et niveaux scolaires différents (cf. Annexe. Section E).

Distinguer entre école maternelle 3-6 ans ; école primaire ; école secondaire ; formation professionnelle (introduire une description et renvoyer à des liens et à des sites web).

C.4

Notes

D. RECONNAISSANCE ET VALORISATION DU PLURILINGUISME ET DE LA LANGUE MATERNELLE : BONNES PRATIQUES

D.1

Description de la situation

Signaler si une attention spécifique est accordée aux langues d'origine des élèves issus de l'immigration : enseignement à l'école et dans le curriculum des langues non communautaires; enseignement optionnel et dans un temps extra-scolaire; enseignement bilingue; autre.

D.2

Attitudes des enseignants à l'égard des langues d'origine des élèves immigrés: les enseignants de langues et les enseignants de disciplines non linguistiques.

D.3

Décrivez deux bonnes pratiques relatives à âges et niveaux scolaires différents. (cf. Annexe. Section E)

Décrire des projets, des matériaux et des méthodes (insérer la description et renvoyer à des liens et à des

documents)

D.4 Notes

E. ANNEXE

Trace à suivre dans la description des bonnes pratiques (points C.3 et D.3).
--

Titre du projet
Siège du projet
Institution promotrice
D'autres organismes, institutions, associations concernés
Description du projet (objectifs, actions, méthodes...)
Temps
Méthodes
Destinataires privilégiés (caractéristiques, données)
Documentation sur un projet (produits, matériaux...)
Notes
Annexes (éventuelles)
Contacts (nom du référent, site, e-mail, adresse téléphonique)

1. Glossaire italien/anglais (IT/EN)

IRIS PROJECT GLOSSARIO PER SCAMBIARE E CONDIVIDERE PAROLE E SIGNIFICATI E PER UN'ETICA DELLE PAROLE

Graziella Favaro – Centro COME

Premessa

Le parole sono “pietre”

La proposta di un Glossario IRIS si origina innanzi tutto dalla necessità di mettere in comune e condividere parole e significati in uso nei sei Paesi coinvolti nel progetto. Ma si basa anche sulla considerazione dell'importanza delle parole che usiamo, che descrivono la realtà, ma che spesso anche la “costruiscono” e la rappresentano. Vi sono automatismi linguistici che non raccontano la realtà e i suoi cambiamenti, ma che tendono a semplificare e a produrre “etichette”. Questo succede oggi rispetto al tema generale delle “migrazioni”, ma si riverbera anche nel linguaggio della scuola e dell'educazione.

Gli impegni e gli obiettivi della proposta sono due:

- a- **elaborare un Glossario di progetto** con le parole e le definizioni che sono oggi in uso in ogni Paese nei documenti ufficiali e nei progetti delle scuole. Ciò per facilitare la comunicazione fra i partner, scambiando definizioni e riferimenti condivisi, a partire dalla compilazione del questionario e dall'analisi successiva per la stesura del Report;
- b- **proporre lessico e definizioni più coerenti ed efficaci per un Glossario condiviso di parole nuove** che siano eticamente corrette e rispettose nel descrivere i “nuovi cittadini”, a partire dalla scuola e dagli spazi dell'educazione.

Per a:

Le parole e definizioni del Glossario di progetto contengono i termini che vengono oggi usati nei documenti ufficiali e nei progetti delle scuole e si riferiscono alle situazioni e ai contenuti del progetto IRIS. Sono raggruppate in due domini:

- i soggetti
- i temi

Ogni partner elabora il proprio Glossario, a partire dalla proposta che segue (integrandola e rivedendola), che riporta il lessico della situazione italiana.

Per b:

Le proposte di parole nuove per un Glossario condiviso possono essere elaborate dai singoli partner e discusse negli incontri a distanza o in presenza.

IRIS PROJECT

GLOSSARY OF WORDS AND MEANINGS AND THE ETHICS OF WORDS

Graziella Favaro – Centro COME

Introduction

Words are “stones”

The idea for an IRIS glossary stemmed primarily from the need to share words and meanings used in the six countries involved in the project. But it is also based on the idea of the importance of the words we use, which describe reality, but often also "build" and represent it. There are linguistic automatisms that do not recount reality and its changes, but tend to simplify and "label" it. This currently happens with respect to the general theme of "migration", but it also reverberates in the language of school and education.

The proposal aims at two objectives:

- a- **to create a project Glossary** for the words and definitions used in each country, in official documents and in school projects. Shared definitions and references will facilitate communication between the partners, thanks to the questionnaire and subsequent analysis for the preparation of the Reports;
- b- **to propose more coherent and effective vocabulary and definitions for a shared glossary of new words** that are ethically correct and respectful in describing the "new citizens", starting from school and educational spaces.

For a:

The words and definitions of the Glossary project contain the terms that are currently used in official documents and school projects and refer to the IRIS project situations and contents. They are grouped into two domains:

- subjects
- themes

Each partner will draw up its own Glossary starting from the following proposal (integrating and revising it), which reports the lexicon of the Italian situation.

For b:

Proposals for new words for a shared glossary can be elaborated by individual partners and discussed in remote or in-person meetings.

PAROLE E DEFINIZIONI IN USO IN ITALIA NEI DOCUMENTI E NEI PROGETTI DELLE SCUOLE

A. COME VENGONO INDICATI E DEFINITI I SOGGETTI

WORDS AND DEFINITIONS IN USE IN ITALY IN DOCUMENTS AND SCHOOL PROJECTS

A. HOW SUBJECTS ARE IDENTIFIED AND DEFINED

- *Alunno straniero, con cittadinanza non italiana (CNI)*

Alunno che è giuridicamente “straniero” e che ha una cittadinanza non italiana in base alla legge attuale sulla cittadinanza (n. 91/1992).

- *Foreign student, with non-Italian citizenship (CNI)*

Student who is legally “foreign” and has non-Italian citizenship based on the current citizenship law (n. 91/1992).

- *Alunno migrante o immigrato*

Che è nato nel Paese di origine e ha vissuto direttamente la migrazione.

- *Migrant or immigrant student*

Born in the country of origin and experienced migration first-hand.

- *Alunno figlio di immigrati*

Nato in Italia da genitori immigrati e che non ha vissuto direttamente la migrazione.

- *Student child of migrants*

Born in Italy to immigrant parents and did not experience the migration.

- *Prima generazione (G1)*

Come alunno migrante: arrivato dal Paese di origine e che ha vissuto direttamente la migrazione.

- *First generation (G1)*

As a migrant student: having arrived from the country of origin and experienced the migration first-hand.

- *Seconda generazione (G2)*

Nato in Italia, figlio di genitori immigrati.

- *Second generation (G2)*

Born in Italy to immigrant parents.

- *Alunno con background migratorio*

Figlio di genitori immigrati.

- *Student with a migrant background*

Child of immigrant parents.

- *Nuove generazioni italiane*

È il modo con il quale i giovani italiani/stranieri del CoNNGI (Coordinamento Nazionale Nuove Generazioni Italiane) chiedono oggi di essere definiti.

- *New Italian generations*

How young Italians/foreigners who belong to CoNNGI (Coordinamento Nazionale Nuove Generazioni Italiane) want to be defined.

- ***Alunno NAI***

Neo arrivato in Italia: immigrato e inserito a scuola in tempi recenti (negli ultimi due anni).

- ***NAI student***

Just arrived in Italy: immigrated and attending school for a short time (in the last 2 years).

- ***Minore straniero non accompagnato MSNA***

Ragazze e ragazzi stranieri presenti in Italia da soli (in forte aumento negli ultimi anni) e tutelati da apposita legge del 2017.

- ***Unaccompanied foreign minor MSNA***

Unaccompanied foreign children in Italy (great increase in numbers in recent years) protected by a law passed in 2017.

- ***Alloglotto o allofono o non italofono***

Che pratica altre lingue e non conosce la lingua nazionale (l'italiano).

- ***Speakers of other languages/Non-Italian speakers***

Speakers of other languages who do not know the national language (Italian).

COME VIENE INDICATA IN ITALIA LA SITUAZIONE LINGUISTICA

DESCRIPTION OF THE LINGUISTIC SITUATION IN ITALY

- **Italiano L2 o seconda lingua**

L'italiano che si apprende in Italia, nel Paese in cui è lingua d'uso e di scolarizzazione, da parte di non italofoni (a seguito di migrazioni o spostamenti).

- **Italian L2 or second language**

Italian learned in Italy, in the country where the language is used and the language of schooling by non-Italian speakers (following migrations or transfers).

- **Italiano LS**

L'italiano lingua straniera che si apprende a scuola o nei corsi, nel proprio Paese. Si differenzia (per obiettivi, metodi, modalità di acquisizione) dalla lingua seconda.

- **Italian FL**

Italian as a foreign language learned at school or in courses in the country of origin. Differs from Italian L2 (in terms of objectives, methods, and acquisition modes).

- **Lingua nazionale**

la lingua ufficiale del Paese; per l'Italia, è l'italiano.

- **National language**

The official language of a country; in Italy, Italian.

- **Lingua di scolarizzazione**

La lingua in uso nella scuola e negli apprendimenti.

- **Language of schooling**

The language used at school and for learning.

- **Italiano L2 della comunicazione**

La seconda lingua che si usa nelle interazioni interpersonali di base (*BICS*, *basic interpersonal communication skills*, nella definizione di J. Cummins).

- **Italian L2 for communication**

The second language used in basic interpersonal interactions (*BICS*, *basic interpersonal communication skills*, as defined by J. Cummins).

- **Italiano L2 lingua dello studio**

La seconda lingua che si usa come lingua veicolare per l'apprendimento curricolare (*CALP*, *cognitive academic language proficiency* nella definizione di J. Cummins).

- **Italian L2 for schooling**

The second language used as a vehicular language for curricular learning (*CALP*, *cognitive academic language proficiency* as defined by J. Cummins).

- **L1 o lingua madre o madrelingua o lingua materna**

È la prima lingua che si acquisisce nell'infanzia.

- **L1 or mother tongue**

The first language acquired in childhood.

- ***Lingua d'origine***

Lingua appresa e praticata nel Paese di origine.

- ***Language of origin***

Language learned and spoken in the country of origin.

- ***Minoranza linguistica***

Gruppi e comunità parlanti altre lingue e che vivono entro i confini nazionali: in Italia, le minoranze linguistiche sono 12 e sono tutelate da apposita legge (n.482/1999).

- ***Linguistic minority***

Groups and communities speaking other languages and living within national borders: in Italy, there are 12 linguistic minorities and they are protected by a special law (n.482/1999).

- ***Plurilinguismo***

Condizione linguistica di individui che praticano più lingue.

- ***Plurilingualism***

Linguistic condition of individuals who speak multiple languages.

- ***Multilinguismo***

Condizione di contesti e territori in cui sono presenti più lingue.

- ***Multilingualism***

Contexts and territories in which several languages are spoken.

2. Glossaire français (FR)

PROJET IRIS – GLOSSAIRE FRANÇAIS
Termes et définitions utilisés en France dans les documents officiels
(Éducation nationale)

Ferroudja ALLOUACHE, Nicole BONDEAU, Anthippi POTOLIA
Université Paris 8 Vincennes – Saint-Denis

A. DÉSIGNATION ET DÉFINITION DE LA POPULATION EN LIEN AVEC L'IMMIGRATION

◆ **Élève étranger**

Élève qui est né à l'étranger et qui ne possède pas la nationalité française. L'expression concerne aussi celles et ceux qui sont en situation irrégulière.

◆ **Élève descendant de migrants**

Élève né en France, descendant de parents ou grands-parents immigrés.

◆ **(Personne de) première génération**

Personne qui n'est pas née en France et qui est arrivée de son pays d'origine pour s'installer durablement dans le pays d'accueil.

◆ **(Personne de) deuxième génération**

Personne née en France de parents étrangers qui ont émigré (= première génération).

◆ **Élève issu de l'immigration (voir Élève descendant de migrants)**

Élève qui est né en France de parents migrants et qui n'a pas connu la migration.

◆ **Élève nouvellement arrivé en France (anciennement primo-arrivant)**

Élève qui est récemment arrivé (durant les 2 dernières années) en France et qui est admis à poursuivre sa scolarité dans l'école française.

◆ **Élève allophone (alloglotte, non francophone)**

Élève qui parle d'autres langues que celle du pays d'accueil. Le terme « alloglotte » est utilisé surtout dans la recherche en didactique des langues. Quant à la désignation « non francophone », elle est toujours employée, mais elle a été remplacée dans les textes officiels par le terme « allophone » à partir de la fin des années 1980.

◆ Mineur isolé étranger (MIE)

Jeune de moins de 18 ans, qui n'a pas la nationalité française et qui n'a pas de représentants légaux sur le sol français (la circulaire du 25 janvier 2016 rappelle le rôle de l'État dans la protection des MIE en France et la loi du 14 mars 2016 concerne la protection de l'enfance).

B. DÉSIGNATION ET DÉFINITION DE LA SITUATION LINGUISTIQUE

◆ Français langue seconde (FLS)

C'est le français qui est acquis en France, dans des situations formelles et informelles. C'est, entre autres, la langue de scolarisation pour des locuteurs allophones.

En France, on désigne par LV1, LV2, LV3... les langues vivantes étrangères enseignées à l'école (anglais, italien, espagnol, allemand, portugais, arabe, chinois...)

◆ Français langue étrangère (FLE)

Le FLE est le français appris hors de France. En France, le FLE concerne le français enseigné aux étudiants étrangers non francophones et le début des apprentissages des élèves étrangers qui arrivent en France, faisant transition avec le français langue seconde (cf. BERTRAND D., VIALA A. & VIGNER G. (coord.), 2000, *Le Français Langue Seconde*, CNDP, Collège-repères, publication du Ministère de l'Éducation nationale).

◆ Le Français langue d'intégration (FLI)

En novembre 2011, lors du Contrat Accueil Intégration (CAI) remplacé désormais par le Contrat d'intégration républicaine (CIR, 2016) concernant les adultes migrants, le Ministère de l'Intérieur a créé le référentiel FLI afin de répondre "aux préoccupations pratiques" des nouveaux arrivants dont le projet est de s'installer durablement en France. Il s'agit de focaliser les enseignements sur des compétences orales et lectorales afin que les personnes soient le plus rapidement possible autonomes et employables. Cette appellation, et l'idéologie qui la sous-tend, a soulevé de nombreuses résistances venant des associations d'enseignement aux migrants et du monde universitaire.

◆ Langue nationale

C'est la langue officielle du pays. En France, le français.

◆ Langue de scolarisation

Langue académique enseignée à l'école, celle des apprentissages, à l'intention des élèves allophones (FLSco).

◆ L2

Langue apprise après la langue maternelle. C'est une désignation en didactique des langues et sociolinguistique.

◆ **Langue maternelle (= L1 en didactique et sociolinguistique)**

Première langue acquise dans l'enfance. Cependant, certains enfants peuvent avoir deux, voire plus, langues maternelles. Ce peut être le cas de ceux nés dans un couple mixte, de ceux nés dans un environnement plurilingue, en Afrique sub-saharienne par exemple.

◆ **Langue d'origine**

Il s'agit de la langue maternelle apprise par l'enfant dans le pays où il est né. Certains enfants peuvent avoir plusieurs langues maternelles.

◆ **Minorité linguistique**

Un groupe de personnes qui parle une langue autre que la langue officielle d'un pays. En France, il y a les langues régionales, historiquement installées sur le territoire (comme le basque, le breton, l'occitan, le corse, catalan, etc.) et les langues minoritaires, non territoriales (esperanto, yiddish, arabe, arménien, chinois, italien, portugais, espagnol, langue des signes, etc...).

En 1999, la France a signé la charte des langues régionales ou minoritaires mais ne l'a pas ratifiée. Depuis 2001, la DGLFLF (Délégation générale à la langue française et aux langues de France), anciennement DGLF (Délégation générale à la langue française, créée en 1989) prend en compte toutes les langues parlées sur le territoire français.

◆ **Plurilinguisme**

Situation d'une personne qui parle, à des degrés divers, plusieurs langues.

◆ **Multilinguisme**

Situation d'un groupe ou d'un État dans lequel sont présentes plusieurs langues ou variétés linguistiques (ex. Suisse, Belgique, Canada, Israël, etc.)

◆ **Culture/Interculturel/interculturalité**

En France, la présence des élèves étrangers dans le système éducatif a obligé l'Institution à penser les situations d'enseignement au-delà du strict aspect linguistique. Les travaux récents mettent l'accent sur les dimensions interculturelles et pluriculturelles afin d'amener l'élève à penser la complexité du monde et les rapports à l'altérité

◆ **Enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO) devenus en 2016 EILE (Enseignements internationaux de langues étrangères)**

Les ELCO concernent neuf pays : l'Algérie, la Croatie, l'Espagne, l'Italie, le Maroc, le Portugal, la Serbie, la Tunisie et la Turquie. Ils sont mis en œuvre sur la base d'accords bilatéraux prenant appui sur une directive européenne du 25 juillet 1977 visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants (source : Ministère de l'Éducation nationale :

<http://eduscol.education.fr/cid52131/enseignements-de-langue-et-de-culture-d-origine-elco.html>)

En 2016, les ELCO sont remplacés par les enseignements internationaux de langues étrangères, destinés à tous les élèves volontaires. Ils sont facultatifs.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/06_-_juin/05/8/apprentissage-langues-vivantes_02_la-fin-des-elco_589058.pdf



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Erasmus+ Programme, Key Action 2 - Strategic Partnership (2017-1-IT02-KA201-036701)

The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.