



PROJET IRIS

QUESTIONNAIRE POUR LA COLLECTE DES BONNES PRATIQUES

F R A N C E

Prémisse

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

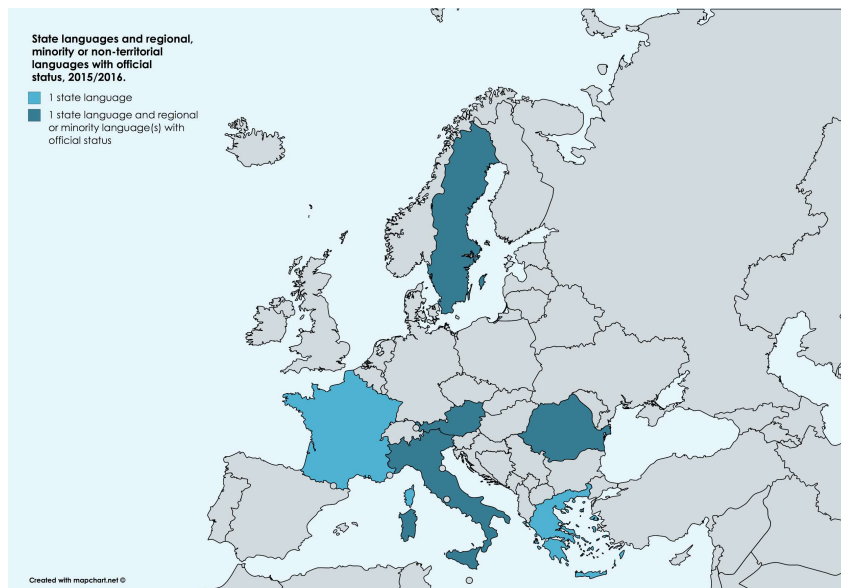
Le QUESTIONNAIRE est ouvert et devrait être complété par des documents annexes, des liens vers des sites, des références bibliographiques. Il peut servir de trace pour un rapport national synthétique et pour la collecte des bonnes pratiques : matériaux, projets, outils et méthodes, en relation avec l'âge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

Prénom, nom et institution d'appartenance

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

FR

Langues régionales : alsacien, breton, occitan, corse, flamand.

Langues minoritaires : arabe dialectal, berbère, yiddish, romani, arménien, créoles, langue des signes.

A1.c

Notes et intégrations éventuelles

En France, ni les langues régionales ni les langues minoritaires n'ont de statut officiel.

A.2

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

Introduire le classement des langues les plus répandues parmi les immigrants mineurs

« Par son héritage historique et avec 5,6 millions d’immigrés vivant en France en 2011, dont 5,5 millions en métropole et 0,1 million dans les DOM, la France est riche d’un large patrimoine linguistique. En 2011, 43 % des immigrés sont nés dans un pays du continent africain, dont 30 % au Maghreb. 14 % des immigrés sont originaires d’Asie, principalement du Cambodge, du Laos et du Vietnam, et plus récemment de la Turquie et de la Chine (tableau 1). Les langues de France désignent aujourd’hui les langues parlées sur des territoires régionaux français et des langues étrangères parlées par des citoyens français d’origine étrangère mais vivant en France, dites langues “non territoriales” ». (*Chiffres-clés, Repères 2015*, p. 20).

Le tableau suivant regroupe l’origine géographique des immigrés en France selon leur pays de naissance au 1^{er} janvier 2011 :

	En %	Effectifs
Europe des 27	32,6	1 826 766
Europe	37,1	2 078 469
Portugal	10,6	592 281
Italie	5,3	297 740
Espagne	4,4	245 013
Royaume-Uni	2,7	153 955
Autres pays de l’UE 27	9,6	537 777
Autres pays d’Europe	4,5	251 703
Afrique	43,0	2 410 478
Algérie	13,1	737 077
Maroc	12,1	679 983
Tunisie	4,4	246 274
Autres pays d’Afrique	13,3	747 145
Asie	14,4	805 475
Turquie	4,4	246 881
Cambodge, Laos, Vietnam	2,9	161 730
Autres pays d’Asie	7,1	396 864
Amérique, Océanie	5,5	310 745
Total	100	5 605 167

Champ : France.

Source : Insee, recensement 2011

Suivant ce tableau, on peut déduire que les langues les plus répandues en France sont les suivantes : l’arabe dialectal (Maroc, Tunisie, Algérie), les langues d’Afrique subsaharienne (malinké, peul, wolof, bambara…), le portugais, l’italien, l’espagnol, le turc, les langues d’Europe centrale et orientale (romani, polonais)

Source : *Chiffres-clés, Repères 2015*.

https://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0ahUKEwjIg9SX-pvaAhVR26QKHwCBtEQFghBMAM&url=http%3A%2F%2Fwww.culture.gouv.fr%2Fcontent%2Fdownload%2F111796%2F1288313%2Fversion%2F1%2Ffile%2FCHIFFRES%2520CLES%25202015_Rep%25C3%25A8res.pdf&usq=AOvVawlQGnd8yq-sOulganen0QPj

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

Introduire le classement des 8 premières langues étudiées

L’anglais, l’espagnol, l’allemand, l’italien, le chinois, le russe, le portugais, l’arabe.

Source :

https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/02_statistiques.pdf

<http://www.leparisien.fr/espace-premium/air-du-temps/les-dix-langues-les-plus-etudiees-01-02-2012-1839623.php>

<https://www.franceinter.fr/emissions/cqfd/cqfd-10-octobre-2011>

A.4

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

Il n'existe pas de directrices concernant les élèves issus de l'immigration. Ce sont des élèves de l'école française, nés en France ou arrivés très jeunes en France, qui suivent l'enseignement proposé à tous.

Les premiers documents qui prennent en compte le plurilinguisme des élèves étrangers datent de 2000 : *Le Français Langue Seconde*, CNDP/MEN, collection collèges/série Repères, décembre 2000.

Des expériences sont menées dans des classes et font l'objet d'articles, d'ouvrages, de conférences...

À titre indicatif :

- le DVD *Comparons nos langues*, Nathalie Auger, CRDP Languedoc-Roussillon, 2004. Extrait disponible à l'adresse suivante : <https://www.youtube.com/watch?v=ZIBiAoMTBo>

Livret d'accompagnement : http://asl.univ-montp3.fr/masterFLE/n.auer/Livret_Comparons.pdf

- les travaux de Marie Rose Moro : *Enfants d'ici venus d'ailleurs* (2002), *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école* (2012), ainsi que des extraits d'interviews et d'interventions de cette chercheuse :

<https://www.youtube.com/watch?v=vpGhNONm4HU> ; <https://www.youtube.com/watch?v=9asuUem0rGs&t=17s>

- une revue bibliographique établie par le Crid/CIEP :

https://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKEwiO6vHAKZzaAhVQzqQKHYYZBn0QFgg1MAI&url=http%3A%2F%2Fwww.ciep.fr%2Fdocs%2Ffocus-place-langue-maternelle-eleves-allophones-a-l-ecolepdf&usg=AOvVaw1V_b4iEKG3MJUYoET6nUQm

Malgré les nombreuses études dans ce domaine, il n'y a pas de lignes directrices du Ministère quant à la valorisation du bi-plurilinguisme des élèves.

A.4 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

Qu'appelle-t-on « élèves issus de l'immigration » ? Tous les enfants nés en France, de parents immigrés, sont français (droit du sol) ainsi que tous ceux qui sont arrivés en bas âge.

Pour les élèves allophones nouvellement arrivés :

En 2014/2015 : 52 500 élèves, dont 25 500 dans les écoles élémentaires, 22 300 dans les collèges et 4 700 dans les lycées. 9/10 bénéficient d'un dispositif UPE2A ou d'un soutien linguistique. Ils représentent 0,5% des effectifs de la population scolaire

Dans le 1^{er} degré, 4 élèves/10 sont en retard.

Dans le secondaire, 2/3 des élèves sont en retard. Au lycée, 75% des élèves sont retard.

Pays de provenance et langues :

- Afrique subsaharienne (soninké, peul, bambara, wolof, peul+ malgache, créole réunionnais, comorien)
- Maghreb (arabe dialectal algérien, marocain, tunisien, berbère)
- Europe de l'Est (géorgien, albanais, polonais, serbo-croate, russe, roumain, romani)
- Asie (chinois, turc, persan, kurde, tamul, ourdou, singhalais, tagalog)
- Moyen-Orient (dialectes arabes : palestinien, libanais, syrien)

Source : DEPP, *Note d'information*, n° 35, octobre 2015,

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/79/2/depp-ni-2015-35-eleves-allophones-2014-2015_486792.pdf

B.2

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

Il y a une augmentation constante de l'arrivée d'enfants allophones. Les guerres en Afrique (Érythrée, Soudan, etc.) et au Moyen-Orient participent sans aucun doute à cette augmentation et à la diversification du public.

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

Le Centre Académique pour la Scolarisation des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (CASNAV) s'occupe de l'accueil, de l'évaluation et de l'orientation des élèves.

Plus précisément les missions du CASNAV sont les suivantes :

- **une mission d'expertise** pédagogique qui apporte sa contribution au pilotage, aux organisations et au suivi des dispositifs académiques, ainsi qu'au suivi statistique des EANA (élèves allophones nouvellement arrivés), en lien avec la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) ;
- **une instance de coopération et de médiation** entre les services académiques et départementaux, les communes, les services sociaux, les associations et les familles ;
- **un centre de ressources et de formation** pour les personnels, les écoles, les établissements à travers l'animation d'actions de formations initiale et continue, la coordination de groupes de travail pédagogiques, la publication et la diffusion de documentations pédagogiques.

Source : <http://eduscol.education.fr/cid78710/casnav.html>

B.4

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

1. Circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002 relative aux Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés :

<http://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0200681C.htm>

« L'objet de la présente circulaire est de reconsidérer et de préciser les modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère du premier et du second degré en prenant en compte les évolutions législatives et réglementaires intervenues depuis la circulaire du 16 juillet 1984.

En l'état actuel de la législation aucune distinction ne peut être faite entre élèves de nationalité française et de nationalité étrangère pour l'accès au service public de l'éducation. Rappelons, en effet, que l'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, âgés entre six et seize ans, qu'ils soient français ou étrangers, dès l'instant où ils résident sur le territoire français. Les personnes responsables, au sens de l'article L.131-4 du code de l'éducation, d'un enfant de nationalité étrangère soumis à l'obligation scolaire, sont donc tenues de prendre les dispositions prévues par la loi pour assurer cette instruction. En outre, la convention internationale relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989, ratifiée par la France, garantit à l'enfant le droit à l'éducation en dehors de toute distinction qui tienne à sa nationalité ou à sa situation personnelle. ».

2. Circulaire n° 2012-143 du 2 octobre 2012 relative à l'organisation des CASNAV :

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=61527

« Le Casnav est une structure d'expertise auprès du recteur et des directeurs académiques sur le dossier des élèves allophones nouvellement arrivés en France et des élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs. Cette expertise porte sur l'organisation de la scolarité des publics concernés, sur les ressources pédagogiques, sur la formation des enseignants et des cadres. Il participe également aux réflexions sur les politiques linguistiques. Structure d'appui académique ou interacadémique, il fonctionne dans le cadre d'un réseau d'échanges et de mutualisation au service de tous les acteurs impliqués dans le suivi des élèves allophones et des élèves de familles itinérantes.

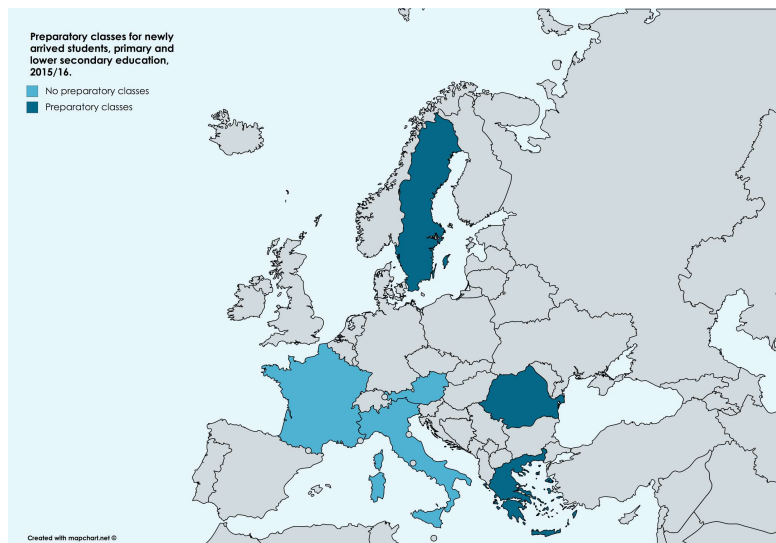
Par des conseils et une aide pédagogique aux équipes enseignantes dans les écoles et les établissements, par des actions de formation, par la diffusion de documents pédagogiques ou d'autres ressources, il facilite l'accueil et la prise en charge des élèves dont la maîtrise du français et les connaissances antérieures peuvent être variées et parfois en décalage par rapport à celles des élèves du même âge.

Sa priorité est la maîtrise de la langue française et des apprentissages scolaires dans le cadre de l'accès de tous au socle commun de connaissances et de compétences qui implique la scolarisation de tous les élèves et la poursuite harmonieuse de leur scolarité ».

Pour les missions du CASNAV, cf. ci-dessus, en B3.

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 ?

Majoritairement, il s'agit d'un modèle intégré : chaque élève est inscrit pédagogiquement dans des cours de français langue seconde (volume allant de 4h à 18h par semaine) et administrativement dans une classe ordinaire correspondant à son âge et à ses acquis scolaires (principe de la double inscription). Au début de sa scolarisation dans un établissement français, l'élève suit en général les matières qui demandent une maîtrise moindre de la langue française (sport, arts plastiques, musique, mathématiques, langues vivantes étrangères...). Puis, en fonction de ses progrès en français, il intègre sa classe, au bout d'une année.

Depuis la circulaire de 2012, les dispositifs de scolarisation des élèves allophones sont appelés UPE2A (Unité pédagogiques pour élèves allophones arrivants).

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

La langue de scolarisation, ici le français, est en général enseignée par des professeurs volontaires, ayant une formation en didactique des langues étrangères/FLE pour certains, d'autres sont sans formation. Dans les régions où les enseignants manquent, en Seine-Saint-Denis, par exemple, des vacataires sont embauchés, avec ou sans formation universitaire *ad hoc*.

Tous les enseignants en charge de l'enseignement du français langue seconde aux élèves allophones, qu'ils aient une certification universitaire ou non, doivent passer la « certification complémentaire », formation d'une vingtaine d'heures à la problématique de l'enseignement du FLE/FLS aux élèves étrangers, évaluée par un mini-mémoire sur sujet particulier (enseignement/apprentissage de la grammaire, du lexique, de la dimension culturelle...) et un entretien devant un jury composé de 3 personnes : enseignants confirmés, inspecteurs, membres du CASNAV...

Les enseignants de langues vivantes étrangères ou de matières non linguistiques n'ont aucune formation particulière, mais sont encouragés à passer la « certification complémentaire ».

Points forts : de nombreuses méthodes (notamment de FLE) existent pour accompagner l'enseignant. Les ouvrages publiés par exemple chez CLE International (collection Progressive) par niveau (débutant, intermédiaire, avancé) permettent au formateur/enseignant de travailler en fonction des compétences des élèves tous les points importants à maîtriser : Grammaire, littérature, vocabulaire, phonétique, etc.

Quelques ouvrages de FLS sont également disponibles sur le marché :

1^{er} degré

QUINSON Jocelyne, RAMBAUD Dominique, SUBTIL Catherine
Apprends à écrire avec Alex et Zoé : français de scolarisation
Paris : CLE international, 2006, 31 p.
FLS

QUINSON Jocelyne, RAMBAUD Dominique, SUBTIL Catherine
Apprendre à lire et à écrire avec Alex et Zoé : français de scolarisation : matériel pour le maître
Paris : CLE international, 2006, 31 p.
FLS

MOULIERE Jean-François, FERREIRA-PINTO Manuela
Zoom 1. A1.1 : cahiers de français langue de scolarisation
Paris : Editions Maison des Langues, 2012, 71 p. + 1 CD audio
FLS

2nd degré

CERVONI Brigitte, CHNANE-DAVIN Fatima, FERREIRA-PINTO Manuela
Entrée en matière : la méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés
Vanves : Hachette FLE, 2005, 224 p.
FLS

LEVET Dominique
Français langue seconde : livre de l'élève
Paris : Belin, 2012, 191 p.
FLS

LEVET Dominique
Français langue seconde : livre du professeur
Paris : Belin, 2012, 224 p.
FLS

Source : *Le français langue seconde-langue de scolarisation*, sélection bibliographique par Sol Inglada, Crid/CIEP, 2013. En ligne :

http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/bibliographie/bibliographie_FLS.pdf

D'autres ouvrages sont également disponibles dans ce document publié pour la plupart par les CRDP (Centres régionaux de documentation pédagogique). Le CNDP/CRDP (depuis 2014, Réseau Canopé) est un éditeur de ressources pédagogiques public, dépendant du Ministère de l'Éducation nationale français. À consulter également le site-portal : <http://www.francaislangueseconde.fr/>

Mentionnons aussi le projet Langues et Grammaires en (Ile-de-)France qui pour but « d'archiver et rendre accessibles à un public large, en français, des informations sur les langues parlées en (Ile-de-) France, tout particulièrement, mais non exclusivement, *les langues de l'immigration récente* ». Les enseignants sont particulièrement concernés par ce projet « notamment ceux des classes d'accueil chargés de la première intégration des enfants de migrants, mais aussi tous ceux qui ont dans leurs classes des élèves bilingues ou polyglottes, si l'on admet que tout nouvel apprentissage doit toujours prendre appui sur ce que l'apprenant sait déjà » : <http://lgidf.cnrs.fr/fiches-langues>

Points faibles : la langue des méthodes est souvent éloignée de la langue scolaire. Les textes et exercices de FLE, souvent inventés, faciles à réaliser, ne correspondent pas à ceux exigés dans les manuels des élèves de classes ordinaires.

C.2

Règlementation ou lignes directives

Insérer des références et des extraits de la réglementation

L'enseignement du français aux élèves allophones est cadré par les circulaires de 1970 (concernant le niveau primaire), 1973 (concernant le niveau secondaire, ici le collège), 1986 (concernant les niveaux primaire et secondaire, collège et lycée et qui introduit la double inscription, pédagogique et administrative), 2002 et 2012. La dernière circulaire abroge les précédentes, mais garde certaines inflexions de celle de 1986 et 2002 : principe de la double inscription, tous les niveaux de l'enseignement sont concernés, le dialogue avec les familles, l'implication des parents, rencontres avec le CASNAV, réaffirmation que « La scolarisation des élèves allophones relève du droit commun et de l'obligation scolaire. Assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France est un devoir de la République et de son école. » (circulaire 2012-141 du 2-10-2012). Toutes les circulaires sont accessibles en cliquant [ici](#).

Dans cette dernière circulaire, tous les dispositifs concernant l'enseignement de la langue du pays d'accueil et la scolarisation des élèves sont désormais désignés par le sigle peu transparent, relevant de notre point de vue, d'une volonté d'effacer la notion et la réalité humaine et pédagogique de la classe : UPE2A (Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants). Enfin, pour la 1^{ère} fois apparaît à plusieurs reprises la lexie « inclusion scolaire » qui semblerait indiquer un changement de paradigme du Ministère de l'Éducation nationale : il appartiendrait à l'Institution de s'adapter à la singularité et la diversité des élèves et non le contraire. Reste à savoir ce que répondront les enseignants qui, eux, sont sur les terrains et qui affrontent de nombreuses difficultés : moyens, organisation pédagogique, réponses aux arrivées perlées des élèves allophones, prise en charge d'histoires souvent douloureuses...

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).

De l'école primaire au lycée, du CP à la Terminale, l'objectif de tout enseignant doit répondre aux grandes directives ministérielles : former un citoyen autonome, conscient, avec une culture humaniste.

De plus en plus de « bonnes pratiques » tendent à s'ouvrir à la différence, à l'altérité dans les écoles : ainsi, les cours d'éducation civique, tant en primaire qu'au collège, proposent des séances de réflexion sur l'attitude du bon citoyen (être délégué, être attentif à un groupe, une « communauté »), sur les religions et le vivre ensemble. De nombreuses actions pédagogiques avec un partenaire extérieur sont mises en place : travailler avec un écrivain, liaison primaire-secondaire, ...

Un guide des « bonnes pratiques » (Académie d'Orléans-Tours) se développe de plus en plus en primaire et dans le secondaire. Il s'agit surtout de viser la réussite des élèves.

<http://www.vousnousils.fr/2015/10/13/reussite-des-eleves-un-guide-de-bonnes-pratiques-pedagogiques-577008>

Un exemple de bonne pratique 1 :

Dans le cadre d'une Cordée de la réussite intitulée « De la cité à l'université : trajets plurilingues, autobiographies, conscientisation », déposée en septembre 2017, validée par le Ministère de l'Éducation nationale et le Commissariat Général à l'égalité des Territoires (CGET) et soutenue financièrement, 4 classes de collège et lycées travaillent en commun avec des professeurs référents de l'université paris 8-Vincennes-Saint-Denis.

Le dispositif implique 3 enseignantes-chercheuses (A. Potolia et N. Blondeau, Sciences de l'éducation, et F. Allouache, Littérature) et engage 4 établissements scolaires de la Seine-Saint-Denis : un collège (Victor Hugo, Aulnay Sous-Bois), deux lycées professionnels (lycée Bartholdi, Saint-Denis ; lycée Aristide Briand, le Blanc-Mesnil) ; un lycée général (Suger, Seine Saint-Denis). Cinq enseignants des établissements du secondaire participent au projet, 100 collégiens et lycéens sont impliqués et 25 étudiants de Paris 8 (M1-M2 SDL/DDDL, M2 SDE/ETLV, L3 SDE, M1 Littérature) qui sont tuteurs des lycéens.

Ce projet vise à faire bouger les représentations que des collégiens (13-14 ans) et lycéens (15-17 ans), issus essentiellement des milieux populaires pour ce qui concerne les établissements engagés dans cette cordée, se sont construites au regard d'un « destin » scolaire, donc professionnel, incorporé. Il vise aussi à créer un imaginaire de la réussite, arraché des déterminismes sociaux, à entrevoir des formes d'excellence intellectuelle porteuses d'espoir de promotion sociale.

Tout en s'inscrivant dans le cadre des programmes scolaires, le projet s'appuie sur des démarches et des activités spécifiques qui, en rupture avec les modes d'interventions pédagogiques habituels, sortent les élèves des murs des établissements scolaires et leur font franchir des frontières pour les emmener dans des lieux non familiers. La fréquentation de lieux culturels auxquels ils n'ont pas accès, les activités proposées, les échanges et le travail avec les étudiants peuvent aider les élèves à entrevoir d'autres destins scolaires et sociaux.

À travers l'écriture de soi, la création de scénarii, la réalisation de films et d'entretiens, les élèves développent des compétences transversales et transférables d'une discipline à une autre. Ce qui est acquis à l'école est mis en pratique à l'extérieur et inversement.

Objectifs :

- acquérir une aisance dans les situations orales (préparation aux techniques d'entretien, à la prise de notes, à l'écoute, simulation d'une situation d'oral, retour réflexif et auto-évaluation...);
- amener les élèves à élaborer leur autobiographie langagière en s'appuyant sur des textes

littéraires, des films, des documentaires, des œuvres picturales. Il s'agit ici d'une mise en mots de ce que l'élève parvient à dire de lui-même, de son trajet personnel, familial, migratoire, de faire émerger la palette des langues et des traits culturels dont il est porteur, de réfléchir à leur statut dans la société française et d'articuler le singulier au divers ;

- produire des textes, films, images (récit sur soi, la famille, l'environnement et autrui) où les langues des élèves feront l'objet d'une attention particulière (langues de l'école, du quartier, de la famille...);
- sensibiliser aux différentes expressions artistiques ;
- fréquenter des lieux de culture dont les élèves sont socialement éloignés ;
- s'approprier les outils numériques et audiovisuels (traitement de textes, Powerpoint, création d'un blog, recherche/tri des informations...);
- prendre en compte la diversité des espaces plurilingues et pluriculturels ;
- travailler avec les élèves sur la perception qu'ils ont des frontières, symboliques, devenues tangibles, quasi-matérielles : rue, quartiers, cité, ville, université, lieux culturels... afin qu'ils parviennent à se donner l'autorisation de les franchir.

Activités :

- sorties pédagogiques : musées, spectacles, balades, excursions
- jeux de piste dans la bibliothèque universitaire sur un thème travaillé en classe
- micro-trottoir dans l'université (interroger les étudiants sur leur parcours professionnel, les langues parlées, pays de provenance, la discipline choisie...)
- atelier Eloquentia : argumenter, développer, convaincre son auditoire
- théâtre
- mise en place d'un blog pour valoriser le travail commun

Restitution finale sous forme d'exposition des travaux des élèves, conférences...

Exemple de bonne pratique 2 : Le dispositif des autobiographies langagières

Dans le cadre d'un projet européen « PLURI-LA : plurilinguisme autobiographies langagières », qui s'est déroulé de 2012 à 2014, une recherche-action a été menée durant 2 ans avec des classes de 4^e (12-13 ans), dans un collège de la banlieue nord de Paris. Parallèlement à cette recherche, des entretiens ont été réalisés avec les parents des élèves et avec des femmes de l'ancienne immigration maghrébine arrivées en France dans les années 1960 (considérées symboliquement, comme les grands-mères des collégiens).

Face aux crispations identitaires des élèves, à leur rejet de la France, à leurs résistances aux apprentissages, l'hypothèse était qu'une forme de transmission inter-générationnelle n'avait pas eu lieu, ne permettant pas l'appropriation des histoires plurielles dont les plus jeunes, nés en France, sont constitutifs. Le travail s'est appuyé sur le dispositif des (auto)biographisations langagières, qui permet au sujet d'entrer dans un processus réflexif autour des langues et de leurs imaginaires, des identités, des cheminements existentiels et migratoires.

Le projet a consisté, durant une année, à raison de 2h par semaine, à établir un dialogue avec les élèves à partir de textes littéraires où les auteurs racontent leur rapport à la langue, à l'exil, à la famille, à la langue, à l'Autre. Ces moments d'échanges étaient suivis d'un travail écrit où l'élève devait aussi penser son rapport à un sujet abordé.

À chaque séance, circulait un Journal de bord que devait remplir un élève.

Le rituel a permis l'instauration d'une confiance entre intervenant extérieur et élèves : échanges, dialogues autour d'un sujet (identité, langue, appartenance, souvenirs d'enfance, les « origines »).

C'est un travail collaboratif qui a engagé l'enseignant de la classe, un professeur d'histoire et un

autre d'arts plastiques.

Il y a eu aussi des séances avec l'archiviste de la mairie de Gennevilliers sur la présence des immigrés dans la ville depuis la fin du XIXe siècle.

Les élèves sont parvenus à écrire entre 4 et 10 pages sur l'histoire des langues des parents, grands-parents et d'eux-mêmes.

C.4

Notes

Deux livrets ont été réalisés et mis sur le site Internet de PLURI-LA : <http://www.pluri-la.eu>

Des articles scientifiques ont fait état de cette recherche-action :

Blondeau, N., Allouache, F. : « Autobiographies langagières, élaborations identitaires, appartenance, transmission », *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*, Paris, CNAM (30 juin-6 juillet 2012), disponible sur Internet : <http://labiennale.cnam.fr>

Allouache, F., Blondeau, N. : « Autobiographies langagières : arrimages existentiels, transmissions, élaborations identitaires », séminaire *La recherche (socio)-biographique* (Master/doctorat) de Muriel Molinié, Paris 3 - Sorbonne nouvelle (8 décembre 2016, 3h). Présentation filmée, disponible en ligne : <http://epresence.univ-paris3.fr/7/page/Home.aspx>

En italien :

Allouache, F., Blondeau, Taourit, T., 2016, « Autobiografie linguistiche : ancoraggi esistenziali, transmissiioni, elaborazioni identitarie », in *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche, tra teoria e didattica*, Milano, Franco Angeli, Vulgare Latium, Lingua Testi Storia, pp. 139-164 ;

En portugais :

« Autobiografias languageiras : estivagens existenciais, elaborações identitárias, pertencimentos, transmissão » (trad. De Ch. Benatti Rochebois), in N. S. Araújo & J. Pinheiro-Madriz. (eds.), 2017: *Línguas, Literaturas e Ensino: reflexões da contemporaneidade*, São Luís : Edufma, Brésil, pp. 161-187.

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.

En 1974 sont créés les ELCO « Enseignement des langues et cultures d'origine ». Il s'agit d'accords bilatéraux entre la France et les pays de provenance des travailleurs immigrés : Portugal, Algérie, Maroc, Tunisie, Turquie, Espagne, Italie, Yougoslavie à l'époque, aujourd'hui Serbie et Croatie. L'objectif était de faciliter l'insertion des enfants des immigrés dans le pays d'origine des parents lorsqu'ils rentreraient chez eux. Or, le retour, croyance entretenue par les politiques et mythe nourri par les parents, n'a pas eu lieu.

Les enseignants sont mis à disposition par leurs gouvernements et payés par ces derniers. En France, ils sont soumis aux règles du service public de l'Éducation nationale, comme tous les autres enseignants. Les inscriptions se font sur la base du volontariat, à la demande des parents et les interventions ont lieu bien souvent hors des horaires scolaires. Même si les notes obtenues par les élèves sont reportées sur le bulletin scolaire, elles sont peu prises en compte, voire ignorées dans les évaluations générales.

Les ELCO ont fait l'objet de nombreuses critiques, par exemple Jacques Berque dès 1985 (*L'immigration à l'école de la République*, CNDP). S'ils ont beaucoup évolué, s'ils sont désormais présentés comme ayant « vocation à participer à la valorisation des langues étrangères et de la diversité des cultures » (<http://eduscol.education.fr/guide-pratique-direction-ecole>), février 2017, les résultats restent peu probants. Même si désormais ces enseignements sont ouverts à tous les élèves, ils demeurent majoritairement ce qu'ils ont été : un enseignement spécifique pour ceux qui sont catégorisés « immigrés », mais qui, aujourd'hui sont nés en France. Encore maintenant, les professeurs venant du Maghreb continuent à enseigner l'arabe à des élèves qui s'identifient et sont identifiés comme « Arabes », donc parlant arabe. Or la langue parlée à la maison est l'arabe dialectal (variable en fonction des pays, des régions...) et non celui, littéraire, qui est enseigné. De plus, parmi eux, certains sont berbères et leur langue maternelle n'est pas l'arabe, mais le tamazigh. Il en va de même pour la langue turque, qui peut être enseignée comme langue maternelle à des enfants kurdes.

Depuis 2016, les ELCO sont remplacés par les Enseignements Internationaux de Langues Étrangères (EILE) dans l'enseignement primaire. De nouveaux accords de coopération éducative et linguistique devraient être signés avec les pays participant antérieurement aux ELCO. Ils sont ouverts à tous les élèves, mais sont toujours dépendants de la demande des familles et restent facultatifs.

La prise en compte des langues maternelles des élèves, allophones ou descendants d'immigrés, relève, dans la plupart des cas, des initiatives personnelles des enseignants, qui elles-mêmes sont liées à leur formation, leur trajet de vie (voyage, expatriation, interrogation sur l'altérité...), leur posture au regard des publics scolaires de plus en plus multiculturels dans les périphéries des grandes métropoles.

Enseignement bilingue (quelques références) :

- **École bilingue franco-arabe de la rue de Tanger, Paris XIXème** : Elle accueille 70% d'enfants étrangers dont la moitié des enfants sont arabophones. Ils sont le plus souvent issus de familles socio-économiquement défavorisées. C'est un enseignement de la langue dans la langue et ceci de la maternelle jusqu'à la fin du primaire (de 2 ans à 12 ans).
- **L'École internationale bilingue (EIB)** est un établissement d'enseignement français fondé en 1954. L'école accueille les enfants de 4 à 18 ans, de la [maternelle](#) au baccalauréat [français](#) ou

[international](#).

- **Le collège international de Noisy-Le-Grand (93)** a ouvert ses portes le 1er septembre 2014 : enseignement bilingue français-arabe, français-portugais, français-anglais.

Il existe des écoles et collèges dans le 13^{ème} arrondissement proposant des sections internationales français-chinois : Le collège Gabriel Faure

https://www.ac-paris.fr/serail/jcms/s2_1805281/fr/cite-scolaire-gabriel-faure

- **Le collège et lycée international de St-Germain en Laye** propose 14 sections internationales (allemande, américaine, chinoise, danoise, espagnole...) : <http://www.lycee-international.ac-versailles.fr/spip.php?article553>

La plupart des établissements scolaires bilingues sont privés. Cf. liste suivante :

<http://www.easyexpat.com/fr/guides/france/paris/ecole/ecoles-internationales.htm>

Mais le Ministère de l'Éducation nationale publie une liste des collèges en France qui proposent des sections internationales : <http://www.education.gouv.fr/cid23084/les-sections-internationales-au-college.html>

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.

Les attitudes des enseignants sont très variables : certains sont ouverts aux histoires existentielles des élèves, attentifs au fait qu'ils parlent une autre langue, viennent d'un milieu culturel différent et ils mobilisent leur langue, leur « culture » dans l'enseignement de la langue du pays d'accueil : traduction du français dans la langue maternelle, trace de cette langue dans des affichages dans la classe, mots appris par l'enseignant, appui sur les transparences de langues proches, mobilisation d'une attitude réflexive de l'élève en l'amenant à comparer les structures du français à celles de sa langue maternelle... D'autres enseignants se crispent sur des croyances pédagogiques qui s'appuient sur le fait qu'ils sont convaincus que la langue du pays d'accueil ne peut être acquise qu'en ne faisant aucune référence à leur langue maternelle, en l'oubliant dans les temps d'apprentissage du français, voire dans la communication familiale. Cette attitude se traduit par des injonctions telles que : « ici, tu apprends le français, donc cesse de parler arabe, chinois, turc... ». À la lecture des nombreux rapports de stage qui nous sont remis dans le cadre du Master Science du langage/Didactique des langues étrangères/FLE, il semblerait que cette posture soit majoritaire.

Les enseignants des disciplines non linguistiques (DNL), même lorsque leurs attitudes envers les élèves allophones sont bienveillantes, sont parfois indifférents aux trajets migratoires de ces élèves. Beaucoup ne savent pas quoi faire lorsque ces derniers sont dans leurs cours. Ils se sentent démunis. Au regard des conditions d'enseignement détériorées dans les établissements classés zone d'éducation prioritaire (ZEP) ou réseaux d'éducation renforcée (REP+), là où se trouvent les élèves appartenant majoritairement aux classes sociales socio-culturellement défavorisées, là où se trouvent le plus grand nombre d'élèves étrangers, leur posture peut être entendue, mais pas admise. Se pose la question de la formation, comme pour les collègues mentionnés juste ci-dessus.

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

Bonne pratique 1

En classe d'accueil (désormais désignée UPE2AA), en 2009, dans un collège de l'Académie de Versailles (Ville de Corbeil-Essonnes), des élèves originaires de divers pays (Russie, Pologne, Congo, Algérie, Tchétchénie, Maroc, Comores, Portugal, Turquie, Angleterre, Roumanie, etc.) ont réalisé, tout au long de l'année scolaire, un livret format A3 (paysage) d'environ 120 pages dans lequel ils ont retracé leur parcours singulier : histoire familiale, projet migratoire, langues apprises, aimées, délaissées, etc. Le projet avait été réalisé avec l'aide d'une enseignante d'histoire-géographie qui avait vécu près de 8 ans en Russie.

L'objectif général était de permettre aux élèves d'utiliser leur(s) langue(s) et développer des compétences linguistiques, culturelles, métalinguistiques entre eux (s'il y a possibilité de se comprendre comme entre Tchétchène et Russe, Marocain et Algérien), ou seul(e). Dans tous les cas, l'élève pouvait circuler d'une langue à une autre. L'enseignant a aussi valorisé le patrimoine de chacun élève.

Activités réalisées :

- écrire son autobiographie langagière en parlant d'abord de soi, puis des parents et des grands-parents pour recenser et penser son rapport aux langues parlées, aimées, oubliées ainsi que les lieux où elles ont été apprises ;
- élaborer un guide touristique en langue maternelle (traduction phonétique pour les langues non transparentes) ;
- reconstituer, à l'aide de cartes sur Internet, le trajet migratoire ;
- trouver un conte et un poème dans sa langue maternelle, les traduire en français et les illustrer.

Dans le cadre du Printemps des poètes, une section a été ajoutée au livret : les élèves ont lu et commenté des poèmes de Jacques Prévert. Ils les ont traduits dans leur langue, seul ou en groupe (travail de comparaison). Un CD-Rom a été réalisé : ainsi, Prévert est chanté en canon (anglais-arabe, tchétchène-français, français-anglais, etc.), récité dans une langue, ou dans toutes les langues en même temps (Babel).

Bonne pratique 2 : la littérature comme espace hospitalier et carrefour interculturel

L'utilisation de textes littéraires en classe pour élèves allophones peut être un support d'apprentissage de la langue seconde fécond. La littérature est une forme de communication entre élève et texte. Elle engage celui-ci dans une forme de réflexion sur son rapport au monde, sa « culture », son altérité.

L'introduction des textes littéraires avec ce type de public permet de perfectionner la langue, d'acquérir des connaissances littéraires, d'accéder à une culture et de se constituer une perception esthétique.

La littérature est un carrefour d'interculturalité : elle met le lecteur face à des valeurs, des idées, des choix esthétiques, des engagements qui ne lui sont pas toujours familiers. Les voix contradictoires qui s'y expriment permettent d'échapper à l'enfermement d'une vision exclusive du monde.

Durant près de 8 ans, Ferroudja Allouache a travaillé avec les élèves allophones sur des manuels de littérature parus chez CLE International :

Blondeau, N. & Allouache, F. : *Littérature progressive de la francophonie*, Paris : CLE International, 2008.

Blondeau, N. & Allouache, F. : *Littérature progressive du français*. Niveau avancé, Paris : CLE

International, 2005.

Blondeau, N., Allouache, F. & Né, M.-F. : *Littérature progressive du français*. Niveau débutant, Paris : CLE International, 2004/ 2013 : nouvelle édition, revue et augmentée de 16 textes.

Blondeau, N., Allouache, F. & Né, M.-F. : *Littérature progressive du français*. Niveau intermédiaire, Paris : CLE International (2003/ 2013 : nouvelle édition, revue et augmentée de 16 textes).

Au-delà des partages et confrontations d'idées, les élèves se sont constitués un répertoire littéraire important.

Il est important de souligner la démarche des auteurs des manuels pour accompagner l'élève dans la construction de sens : d'abord l'étape de la « découverte » (exercices oraux, seul ou à deux), puis la « l'exploration » où a lieu la rencontre proprement dite avec le texte. L'élève apprend à construire du sens en repérant, analysant, commentant le lexique, une tournure grammaticale, le sens d'une phrase. Souvent, la dernière question articule lecture et production.

Les quatre anthologies peuvent être considérées comme un outil d'apprentissage d'une libre pensée.

Pour aller plus loin :

« Le rôle de la littérature francophone dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE), entretien avec Yvan Amar reçoit Nicole Blondeau dans le cadre de son émission « La danse des mots » (RFI, 2010) : <http://www.rfi.fr/contenu/20100308-fle-litterature>

Blondeau, N. : « La littérature comme métaphore de l'accueil », *Dialogues et cultures*, n°49, Bruxelles, 2004.

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...)

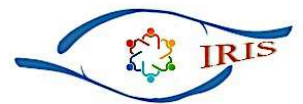
Notes

Annexes (éventuelles)

Contacts (nom du référent, site, e-mail, adresse téléphonique)



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.