

PRENDRE EN COMPTE LES PRATIQUES ET REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES PLURILINGUES : UNE UTOPIE NÉCESSAIRE POUR LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

veronique.migueladdisu@univ-rouen.fr



Paroles d'élèves

« J'ai une bonne maîtrise de la langue et je me suis fait des amis. »

« Ils ne nous félicitent jamais ; ils voient plus de fautes que de bons résultats. »

« C'est plus sévère à l'école française ; c'est parfois ridicule mais quand même efficace parfois. »

« Là-bas, c'était beaucoup de par cœur ; alors qu'ici on développe plus la réflexion. »

« Ils se moquaient de moi parce que je ne pouvais pas parler français. »

« Ils disent beaucoup de gros mots. »

« Ils répondent et n'écoutent pas. »

« Le français c'est la langue du cœur, mais il y a aussi toutes mes autres langues, et la langue de ma mère. »

« On est libre et on est fier, c'est la fierté quoi. »

« Je parlais très mal ma langue maternelle, et j'avais un accent horrible. C'était une catastrophe. Car à la maison, le français était totalement rejeté. Je faisais donc le minimum pour avoir la moyenne et passer dans la classe supérieure, mais pas davantage ».

Questionnement

D'une représentation du « handicap sociolinguistique » à celle de « l'atout bilingue » : Comment tenir compte des compétences sociolangagières plurilingues des élèves pour l'apprentissage en français ?

« Les clefs d'une intégration efficace (du français), c'est-à-dire non excluante, dans le répertoire linguistique des élèves-apprenants »

(Cadet et Guérin, 2010 : 5).

Le parti pris d'une recherche: l'altérité

- Des logiques « autres »
 - À comprendre
 - Opacité
 - Entrer en relation
- Des logiques « nôtres »
 - Didactique de la pluralité
- Une logique « sienne »
 - Des choix dynamiques, altéritaires

Chercheur - Formateur

- Impliqué
- Acteur
- Prescripteur

- Citoyen
- Humain

Point de vue

« étique » (du chercheur) >
« émique » (de l'acteur)
(Pike, 1967)

Contexte

- Participation
- Entretiens
- Cahier ethnographique
- Observations « construites »
- Écoute active

Les « autres »: diversité et fragilité

- Réussir à l'école, des facteurs multiples
- Les politiques fragilisent ces élèves
- Les premières années à l'école sont les plus importantes:
le « facteur âge » et la question de la socialisation
- Du français pour apprendre, mais encore?
 - Pour vivre ensemble
 - Pour se dire et se construire
 - Pour réussir

Du français « comment »?

« La production des élèves n'est pas un simple reflet des compétences langagières intériorisées une fois pour toutes qu'il s'agirait seulement de mobiliser ;

elle est le produit complexe

- de leur interprétation de la situation
- de leur rôle dans l'échange
- De ce qui doit être fait par la parole avec autrui.

(Pekarek Doehler, 2005 :56)

I- Le Lycée franco-éthiopien à Addis-Abeba



- Elèves éthiopiens (familles généralement non francophones): 70%
 - amharique, puis traces d'anglais et d'autres langues (dont le français entre frères et sœurs)
 - Parler bilingue
- Elèves francophones (non éthiopiens, non français): 15%
 - Français, puis traces de langues africaines familiales
 - Parler bilingue
- Elèves français: 10%
 - Français
 - Parler monolingue
- Elèves d'autres nationalités (pays non francophones): 5%
 - Pas de grandes tendances repérées



Interactions exolingues

- Asymétrie des compétences linguistiques
- Diversité des ancrages, origines, points de vue
- Le malentendu
- L'inconfort/l'insécurité
- Nécessité du vivre ensemble: tenir compte de l'autre et prendre sa place
 - Par la coopération ou par la force
 - Savoir préserver l'autre (le « respect »), selon des modalités toujours renégociées

Vrai dans toutes les situations (hors de la classe et dans la classe), mais selon des modalités différentes

Récits oraux dans la classe

- « Je raconte mes vacances »; « Je raconte mon week-end »
 - pas d'obligation de « vérité »
- Récits courts et rapides
- Ritualisation forte
- Contrat didactique
- Conformisme favorisé
- Bifocalisation:
le locuteur doit être tout autant attentif
 - à la qualité communicative
 - qu'à la correction linguistique imposée par le contrat. (Bange, 1992)
- Étayage (ZPD)
 - La langue
 - Le discours
 - L'activité scolaire

Ce qui fait la différence?

Corpus 1 : mars 2007	Corpus 2 : mai 2007
<p>14.1 FI-BEM : le vendredi après-midi / <u>j'ai regardé les films</u> / le samedi matin j'ai fait mes devoirs / après le samedi après-midi Hiwot m'a téléphoné / on a parlé <u>pluss</u> d'une heure //</p> <p>14.2 E : <u>plus</u> d'une heure au téléphone ?</p> <p>14.3 FI-BEM : oui ! après le soir mon cousin <u>était venu</u> //</p> <p>14.4 E : reprends /</p> <p>14.5 FI-BEM : le soir / le samedi soir mon cousin <u>était venu chez</u> -/-</p> <p>14.6 E : non / on dit comment ?</p> <p>14.7 FI-BEM : <u>EST venu chez</u> moi / (<i>sur le conseil d'une voisine qui lui a chuchoté cette forme</i>) / après le dimanche matin ma tante <u>est venue on est partis</u> avec elle / et c'était bien // voilà / (...)</p>	<p>13.1 FI-BEM : pendant mes vacances j'ai passé mes vacances à travailler à <u>partir des mariages</u> et à <u>se bagarrer</u> avec mon frère /</p> <p>13.2 E : j'entends pas /</p> <p>13.3 FI-BEM : et à <u>se bagarrer</u> avec mon frère /</p> <p>13.4 E : à <u>me bagarrer</u> /</p> <p>13.5 FI-BEM : à me bagarrer avec mon frère / <u>la première mariage</u> c'est <u>celle de</u> //</p> <p>13.6 E : de /</p> <p>13.7 FI-BEM : <u>le premier mariage</u> c'est <u>celle de</u> ma tante /</p> <p>13.8 E : reprends /</p> <p>13.9 FI-BEM : <u>celle de</u> ma tante /</p> <p>13.10 E : non / (<i>chuchotis des élèves</i>) (<u>E écrit au tableau l'expression « un mariage »</u>)</p> <p>13.14 FI-BEM : / <u>celui de</u> ma tante / et je savais pas que c'était <u>le mariage</u> de ma tante / quand <u>on m'avait dit j'avais pleuré</u> /</p> <p>13.15 E : alors / quand <u>on ME l'a dit</u> /</p> <p>13.16 FI-BEM : quand <u>on me l'a dit j'avais pleuré</u> /</p> <p>13.17 E : non <u>j'ai pleuré</u> /</p> <p>13.18 FI-BEM : <u>j'ai pleuré</u> / et c'était ça mes vacances /</p> <p>13.19 E : et pourquoi <u>tu as pleuré</u> ?</p> <p>13.20 FI-BEM : parce que j'savais pas <u>qu'elle allait marier</u> / <u>qu'elle allait se marier</u> / parce que mes parents <u>me l'ont pas dit</u> / alors <u>j'ai pleuré</u> / (...)</p>

Plusieurs cultures en présence: l'Ethiopie

19.13 GA-HIL : mmh / et après hier on est allés voir un match / yavait une grande télévision **je sais plus comment ça s'appelle** / vers le stade / après yavait beaucoup d'personnes surtout des + **des douriés** / (rires)

19.14 E : (à la classe) alors quel mot on pourrait utiliser pour -/-

19.15 GA-HIL : **des voyous** /

19.16 E : des voyous voilà (rires)
(E écrit au tableau (...))

17.7 FI-ELE (...) / le matin on est partis à Dukam / après Debrezeit / on a joué là-bas / et puis on est revenus à + **trois heures comme ça / du soir** /

17.8 E : de la nuit /

17.9 FI-ELE : oui /

17.10 E : **trois heures de la nuit** /

17.11 FI-ELE : oui / et puis / -/-

17.11 E : en heure éthiopienne ou en heure française ?

17.12 FI-ELE : en heure éthiopienne /

17.13 E : alors ça fait quoi en heure française ?

17.14 FI-ELE : **neuf heures** /

17.15 E : **neuf heures du soir / il faisait nuit** /

Effets de la mondialisation de 2008 à 2012?

Les élèves déclarent qu'ils:	2008	2012
Ne parlent pas français à la maison	15 %	25 %
Ne parlent qu'une seule langue à la maison	17 %	22 %
Sont « francophones »	92 %	76 %
Sont « bilingues »	86 %	67 %
On peut utiliser plusieurs langues pour apprendre en français	4,3 %	9,1 %
Les enseignants savent que l'on vit dans un contexte plurilingue mais il faudrait qu'ils en tiennent davantage compte	35 %	85 %

La langue de l'institution //
la langue pour apprendre
> vers davantage de
différenciation

- Parler
>1 langue ou plusieurs
> « le » français ou non

Des analyses qui révèlent, en creux, d'autres normes interactionnelles

- Permet des hypothèses sur les progressions, mais uniquement de façon située,
 - Fait émerger des sortes de rituels ou routines, comme autant de marques culturelles
 - Révèle **une manière d'être plurilingue en français**, corrélées à des difficultés/choix linguistiques.
- Ces outils, en permettant d'identifier la dimension didactique des interactions, font émerger
 - **la forte influence de l'importance accordée aux pairs** (dimension sociolinguistique)
 - Un contexte en tant que cadre structurant

II - Et en France?

Plurilinguisme et enseignement/
apprentissage du français :
dynamiques, pratiques et
représentations des acteurs à
l'école

- 2 écoles, tous les acteurs (enseignants, élèves) UPE2A
- Approche sociolinguistique et didactique, ethnographique, qualitative
- Objectif: comprendre
- Résultats attendus: valorisation, formation, réflexivité



Deux quartiers, deux écoles

CAMUS

- Existe depuis 5 ans dans quartier urbain mixte
- Temps court, langues et origines multiples, insertion sociale en cours

Les TILLEULS

- Existe depuis plus de 10 ans, quartier très défavorisé
- Temps long, langues et origines multiples, quartier d'insertion



Des maitres et des langues dans la classe

- **M1: 2 invisibilité** (classes ordinaires) // instabilité
- **M2: 1 utilisation culturelle/folklorique**, « n'entend pas » les alternances
 - APPLICATION DES SAVOIRS
- **M3: 1 changement en cours** (en lien avec des études de master FLE): didactise les références aux langues comme « **autre chose que du français** » et langues qui « **rassurent** »
 - MAITRISE DES SAVOIRS
 - **égalité des ressources**
 - didactiques pour tous (anglais//autres langues)
 - // « Comparons nos langues »
- **M4: 1 diversité des langues comme richesse** de la classe (expérience plurilingue)
 - MEDIER LES SAVOIRS et **combattre les inégalités** scolaires lorsque « **le fossé se creuse entre la famille et l'école** », que cela est vécu comme un conflit »

Les élèves: apprendre de la diversité des situations

- Classe d'accueil // Classe ordinaire
 - Inclusion progressive
 - Équipe pédagogique constituée
- Avril et mai (6 semaines d'écart)
- A gérer: niveau de langue, normes interactionnelles en tant qu'apprenant et en tant qu'élève
- 4 élèves (CE2 et CM1; Arménie, Algérie, Etats-Unis)

Elbis (Camus) et Todd (les Tilleuls)

Situations	Elbis (à Camus)	Todd (aux Tilleuls)
Classe ordinaire J1	Silence, assistance d'un pair, pas de sens aux apprentissages Imite Résistance passive? Peur? Grande fatigue	Silence, Pas d'assistance, Attention extrême Réactivité non verbales aux signes interactionnels Grande fatigue
Classe d'accueil J1	Se raconte des histoires (figurines), répète Assistance d'un pair Enjouée, volontaire, bavarde	Se concentre sur tous les types d'interactions, interagit Très actif

	Elbis	Todd
Classe ordinaire J2	Active lorsque les consignes sont rituelles Tutorat d'un pair Très inhibée à l'oral, apprentissage scolaire plus actif	Stratégies mieux adaptées : imitation, induction cognitive Inhibé à l'oral, apprentissage scolaire efficient
Classe d'accueil J2	Active et volontaire, initie le rythme, sollicite M Fait des choix dans les matériaux d'apprentissage	Insécurité linguistique (accent, orthographe) Concentration sur le métalinguistique

D'un jour à l'autre, d'une classe à l'autre

Progression observées	Elbis	Todd
Langue	OUI	?
Communication	OUI	?
Métalinguistique	?	OUI
Métier d'élève	OUI	OUI
Savoirs	?	OUI
Intégration par l'autonomisation	OUI	OUI

- entre focalisation sur la langue-cible et focalisation sur les savoirs enseignés et les conduites scolaires qui y sont associées
- L'alternance entre une posture plus « passive » en classe ordinaire et une posture plus active linguistiquement en classe d'accueil est un atout
- **Quelle que soit l'école, l'origine, le sexe: DIVERSITE = ATOUT**

Effets des inégalités sociales dans les quartiers?

Langues déclarées parlées à la maison dans chaque classe	Les Tilleuls	Camus
français uniquement	10 (47%)	8 (29%)
français et une autre langue	6	14
français à la maison et autres langues familiales dans la famille élargie	1	3
une seule langue autre que le français	4	1
plusieurs langues autres que le français	0	2
Nombre d'élèves dans la classe	21	28
nombre total de langues citées	9	18

III - PERSPECTIVES DIDACTIQUES

L'apprenant « “absorbe” de la diversité pour fabriquer son moi, d'une part comme unité, qui se construit ainsi comme “dialectique”, d'autre part comme pourvu à ses yeux d'un minimum de valeur » (Camilleri, 1989 : 197).

- 1- Élèves incités par le maitre
- 2- Maitre « autorisé » par les élèves
 - Pour mieux conceptualiser
 - Pour mieux communiquer
- 3- Maitre « forcé » par les élèves

C'est finalement aussi à cette une stratégie identitaire complexe que l'école appelle tous ses acteurs.

Plurilinguisme et stratégies d'apprentissage

« Contrairement à ce qu'on aurait pu penser à priori, ce n'est pas le plurilinguisme initial des enfants qui fait la différence dans la réussite des tâches proposées, pas plus que l'instauration d'un bilinguisme scolaire, mais plutôt les modes de gestion des répertoires (individuels et collectifs) et l'aménagement d'un type de cadre didactique et de culture métalinguistique qui valorise l'ouverture et la diversité, le rapprochement, la comparaison, la collaboration et une réflexion métalinguistique ».

Castellotti V., Moore D., « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation » dans Beacco J.C., Chiss J.L., Cicurel F., Véronique D. (dirs.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF pp. 107-132, ici p. 128.

Des compétences nécessairement éphémères?

Ce que l'enfant nous montre, c'est qu'il est un alter ego ; comme nous, différent de nous. Analyser comment l'enfant devient adulte est peut-être moins intéressant que de voir quels sont les moyens à notre disposition pour comprendre-interpréter-dialoguer avec cet alter ego.

(François, 1993: 221)

CADET, L., GUÉRIN, E. (dir,) 2012. « FLM, FLE, FLS, au-delà des catégories », *Le français aujourd'hui*, 176.

CAMILLERI, C., COHEN-EMERIQUE, MARGALIT, ABDALLAH-PRETCEILLE, MARTINE. (1989). *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris: L'Harmattan.

CASTELLOTTI V., MOORE D., « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation » dans Beacco J.C., Chiss J.L., Cicurel F., Véronique D. (dirs.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF pp. 107-132, ici p. 128.

FRANÇOIS F., 1993, *Pratiques de l'oral : dialogue, jeu et variation des figures de sens*, Paris, Nathan.

MIGUEL ADDISU, V., 2012, « Approche sociolinguistique du récit oral en contexte scolaire : que dit-on de soi quand on parle aux autres ? », dans DELAMOTTE-LEGRAND R., AKINCI M.A. (dirs.), *Récits d'enfants, Développement, genre, contexte*, Rouen, PURH, pp. 259-286.

MIGUEL ADDISU, V. (2014) « Entre classe d'accueil et classe ordinaire : comment « s'y apprennent-ils » ? une recherche ethnographique à l'école primaire », *Etude de Linguistique appliquée* n° 174, avril-juin 2014. *Le français langue seconde : Regards croisés*. Prescod, P & Robert, J-M (coord.). pp. 175-185.

PEKAREK DOEHLER, S., 2005, « De la nature située des compétences », dans Bronckart, J.P., Bulea, E., Puoliot, M. (éds), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, pp.41 – 68.