



Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »

**Spécialité : Enseignement dans le 1er degré - Enseignement
de l'allemand et en allemand**

Le portrait langagier

Un outil pour comprendre la relation langue - identité

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

**soutenu par
Guenièvre Blouët
le 4 juin 2014**

en présence de la commission de soutenance composée de :

Andrea Young, directeur de mémoire
Britta Benert, membre de la commission

Remerciements

Mes premiers remerciements vont à Andrea Young pour avoir assuré la direction de ma recherche, pour m'avoir guidée, conseillée et encouragée tout au long de l'année, ainsi que pour tous les enseignements qu'elle m'a apportés.

Je tiens à remercier sincèrement Britta Benert, qui a accepté d'être membre assesseur lors de la soutenance, mais aussi Christine Helot pour l'enthousiasme encourageant qu'elle a montré face à ma recherche, et les critiques constructives qu'elle m'a apportées.

Toute ma gratitude à Nathalie Pépin, sans qui cette recherche n'aurait jamais eu lieu. Un énorme merci pour la confiance accordée durant ces deux semaines de stage, pour m'avoir beaucoup apporté en tant que future enseignante, et pour toutes les corrections et remarques sur ce mémoire. Je n'oublie pas les élèves de la classe, qui du haut de leurs dix ans, n'ont peut-être pas pris conscience du grand rôle qu'ils ont joué dans cette recherche.

Un grand merci à Brigitta Busch, pour avoir accepté de me rencontrer, pour son regard critique et ses conseils sur mon travail. Je remercie aussi Hans-Jürgen-Krumm pour les réponses à mes interrogations et les envois d'informations complémentaires qui me manquaient.

Enfin, je souhaite adresser mes remerciements les plus sincères aux personnes qui m'ont apporté leur aide et ont contribué à l'élaboration de ce mémoire, tout particulièrement à Hélène, Pauline et Sophie pour leur participation, ainsi qu'à l'ensemble des enseignants de l'ESPE de Colmar qui ont éveillé ma curiosité et susciter mon intérêt pour la recherche.

Sommaire du mémoire

Sommaire	p. 3
Introduction	p. 6
1. Problématique de recherche	p. 8
1.1. Réflexions sur la notion d'identité, autour de l'œuvre « Les identités meurtrières » d'Amin Maalouf	p. 8
1.1.1. La notion d'identité	p. 9
1.1.2. Les conflits identitaires	p. 9
1.1.3 Langue et religion, deux appartenances sources de conflits	p. 10
1.1.4 L'universalité grâce aux langues	p. 11
1.1.5 L'arrivée de migrants et cohabitation des identités	p. 12
1.2. Elaboration de la problématique de recherche	p. 13
1.2.1 Le plurilinguisme, une ressource	p. 13
1.2.2 Les limites du plurilinguisme en France	p. 14
1.2.3 Formulation de la problématique	p. 16
2. Cadre théorique	p. 18
2.1. Termes-clés	p. 18
2.2. Présentation de l'activité des portraits langagiers	p. 19
2.2.1 Les origines de l'activité	p. 20
2.2.2 Indications méthodologiques	p. 21
2.2.3 Résultats et interprétations	p. 22
2.2.4 Des activités après la réalisation des portraits langagiers	p. 24
2.3 Mise en place de l'activité à l'école de la République	p. 26
3. Cadre méthodologique	p. 28
3.1. Réflexions en amont	p. 28

3.2. Chronologie du projet	p. 30
3.2.1 Discussion autour de la notion de langue	p. 30
3.2.2 Réalisation des portraits langagiers	p. 33
3.2.3 Exposés des portraits langagiers	p. 34
3.2.4 Entretiens individuels	p. 34
3.3 Recueil de données	p. 35
3.3.1 Support du portrait langagier (cf. Annexe 1)	p. 35
a. Le tableau pour la légende	p. 36
b. La silhouette	p. 37
c. Phase d'écriture	p. 37
3.3.2 L'entretien	p. 38
a. Présentation et élaboration du guide de l'entretien (cf. Annexe 2)	p. 38
b. Difficultés rencontrées	p. 40
c. Choix de transcription des entretiens (cf. Annexes 3 et 4)	p. 41
3.4 Constitution de l'échantillon	p. 42
3.4.1 Présentation générale de la classe	p. 42
3.4.2 Présentation du contexte multilingue	p. 43
3.4.3 Présentation de l'échantillon	p. 45
4. Analyse	p. 46
4.1 Biographie langagière et portrait langagier des élèves	p. 46
4.1.1 Biographie langagière et portrait langagier de E.1	p. 47
4.1.2 Biographie langagière et portrait langagier de E.2	p. 48
4.1.3 Biographie langagière et portrait langagier de E.3	p. 49
4.1.4 Biographie langagière et portrait langagier de E.4	p. 50

4.1.5 Biographie langagière et portrait langagier de E.5	p. 51
4.1.6 Biographie langagière et portrait langagier de E.6	p. 52
4.1.7 Biographie langagière et portrait langagier de E.7	p. 53
4.1.8 Biographie langagière et portrait langagier de E.8	p. 54
4.2 Observations des langues	p. 55
4.2.1 Les langues des portraits langagiers	p. 55
4.2.2 Quelques informations sur les langues	p. 56
4.2.3 Les langues en cours d'apprentissage	p. 58
4.3 Relations entre les langues de la biographie langagière et celles du portrait langagier	p. 59
4.3.1 Français et allemand, deux langues communes aux élèves	p. 59
4.3.2 L'autre langue de la maison	p. 60
4.3.3 Les autres langues des portraits langagiers	p. 60
4.3.4 Les préférences des élèves	p. 62
Conclusion	p. 65
Index des tableaux	p. 67
Bibliographie	p. 68
Annexes	p. 74
4^{ème} de couverture	p. 80

Introduction

Très vite après une première rencontre, il faut s'attendre à répondre à certaines questions types. Après avoir donné mon nom et prénom, l'une des informations attendues est « d'où je viens ». J'ai beau m'efforcer de minimiser ma réponse, elle entraîne toujours de longues interrogations : « Si tu es née en région parisienne, pourquoi as-tu un accent du sud ? », « D'où vient ton teint métissé ? » « Mais si ta grand-mère est syrienne et ton grand-père est réunionnais, comment se fait-il qu'ils se soient rencontrés à Madagascar ? » ... Commence alors la grande discussion autour de mes origines, de ma grand-mère qui a fui la Syrie en guerre, de mes parents militaires... Bien que ces conversations soient longues et pleines de détails, il n'empêche qu'à la fin, on me pose de nouveau la même question : « mais alors d'où viens-tu ? » Pour beaucoup, je ne suis pas syrienne ni réunionnaise car je n'y ai pas vécu ; je ne suis pas du sud de la France car je n'y suis pas née ; je ne suis pas de la région parisienne car je n'y suis « que » née, je ne suis pas alsacienne car je n'y fait qu'étudier... Il est en effet plus facile de trouver les détails qui justifient ma « non-appartenance ». Mais comment résumer en un mot alors mon identité ? A l'inverse, quand on me caractérise directement de « parisienne », « alsacienne » ou autre, je m'indigne et me sens dans l'obligation d'essayer de convaincre la personne du contraire. Comme le dit si bien Amin Maalouf, « Serais-je plus authentique si je m'amputais d'une partie de moi-même ? »

En suivant un cursus universitaire franco-allemand, j'ai sans cesse été en relation avec le multiculturalisme. Au cours de ces années d'études, j'ai peu à peu focalisé mon attention sur la notion de bi-plurilinguisme, sans me défaire de mon objectif professionnel : l'enseignement en école primaire. En parallèle, les années passées à l'étranger et les rencontres m'ont permis d'acquérir de manière implicite des connaissances langagières et culturelles dans de nombreuses langues. Les transformations soudaines de mon répertoire de langues, liées aux expériences langagières et culturelles, m'ont incitée à observer ma propre biographie langagière. Les recherches effectuées et les cours auxquels j'ai assisté toutes ces années, m'ont conduite à réaliser l'importance de la valorisation des langues et cul-

tures des enfants. En tant que future enseignante, j'ai souhaité suivre une formation bilingue afin de mieux appréhender la diversité présente dans les classes françaises. En accord avec les espérances européennes, j'ai pris conscience des intérêts à considérer cette diversité comme une ressource.

Le travail autour de l'activité des portraits langagiers a été mené en étroite collaboration avec Nathalie Pépin. Professeur des écoles et adjointe d'enseignement depuis 2002, Nathalie Pépin a accepté la mise en place de mon projet dans sa classe. Durant ses études à l'IUFM, elle a réalisé un mémoire intitulé « Une rencontre intergénérationnelle au cycle 3 ». Celui-ci est étroitement lié au mien, dans la mesure où il s'intéresse entre autre, de par son caractère intergénérationnel, aux origines des élèves, et contribue à les valoriser. Cela fait deux ans que Nathalie Pépin enseigne dans cette classe. Elle veille à maintenir continuellement un climat de tolérance, indispensable dans un contexte multiculturel.

Le mémoire s'organise en quatre parties dans lesquelles sont présentés les réflexions initiales et la problématique, les cadrages théoriques et méthodologiques, puis l'analyse interprétatives. La première partie propose une réflexion initiale à partir de l'œuvre d'Amin Maalouf, « *Les identités meurtrières* » autour de la notion d'identité, suivie d'un constat concernant la place du plurilinguisme en France. De cette réflexion découle la problématique de recherche. La deuxième partie apporte des précisions concernant les termes-clés de ce mémoire, puis expose l'activité des portraits langagiers en s'appuyant sur les travaux de deux chercheurs de l'Université de Vienne, Brigitta Busch et Hans-Jürgen Krumm. La troisième partie rend compte du cadre méthodologique de la recherche et aboutit sur la constitution de l'échantillon qui servira à l'analyse. Enfin, la quatrième partie s'ouvre sur une analyse interprétative des portraits langagiers, des biographies langagières et des relations existantes entre les deux.

1. Problématique de recherche

Lors d'un séminaire à la Pädagogische Hochschule de Freiburg en Allemagne, il a été demandé aux étudiants de travailler à partir d'œuvres d'Amin Maalouf. Cette première partie consiste à revenir sur les pas d'une réflexion personnelle à partir du livre « les identités meurtrières », ainsi que de présenter les observations, le questionnement et la problématique qui en découlent.

1.1 *Réflexions sur la notion d'identité, autour de l'œuvre « Les identités meurtrières » d'Amin Maalouf*

« En posant un regard différent sur la notion d'identité, on peut arriver à tracer, hors de l'impasse, un chemin d'humaine liberté. » (Malouf, A. Les identités meurtrières. p 103)

L'essai d'Amin Maalouf, les identités meurtrières, a inspiré profondément ma réflexion. Elle a aussi bien répondu à certaines de mes interrogations, qu'elle n'en a créées de nouvelles. C'est notamment au travers de sa réflexion sur la notion de l'identité que je me suis reconnue. Il définit la notion d'identité et exprime sa complexité. L'identité est à l'origine de nombreux conflits. La langue et la religion sont les deux appartenances qui se trouvent être à la source de ces conflits identitaires. L'universalité est au cœur de la volonté actuelle de mondialisation et la langue joue un rôle important dans ce processus. Dans les pays occidentaux, l'arrivée de migrants nous invite à repenser la notion d'identité pour éviter les conflits et tendre vers un brassage enrichissant.

1.1.1 La notion d'identité

Amin Maalouf considère que chaque individu ne possède pas des identités multiples, mais une identité. Celle-ci représente un tout dans lequel se trouve différents éléments indissociables. Toute personne partage ces éléments avec d'autres, mais leur combinaison reste unique et individuelle. Ceci nous amène à l'affirmation suivante : « Mon identité c'est ce qui fait que je ne suis identique à aucune autre » (Maalouf, A. p.16). Il semblerait qu'il faille observer ces éléments comme faisant la richesse de chacun, et nous rendant tous irremplaçables.

Ces éléments qui la composent sont en mouvement constant dans le temps et dans l'espace. Leur degré d'importance varie et certains subissent des transformations. Ces changements dépendent de la société qui nous entoure. Par exemple, le métissage n'est pas toujours pris en compte dans certains pays. Aux Etats-Unis, une personne issue d'une union entre une personne noire et une personne blanche sera considérée comme noire. « Tout ce qui détermine l'appartenance d'une personne à un groupe donné, c'est essentiellement l'influence d'autrui ; l'influence des proches - parents, compatriotes, coreligionnaires – qui cherchent à se l'approprier, et l'influence de ceux d'en face qui s'emploient à l'exclure » (Maalouf, A. p.33).

1.1.2 Les conflits identitaires

Amin Maalouf s'intéresse aussi aux causes des conflits identitaires. Ces conflits existent de tout temps, partout, mais à degré plus ou moins élevé. Au plus haut niveau, ils conduisent malheureusement à des guerres, des massacres, voir des génocides. Certes notre identité soit complexe, il est cependant possible de la résumer. L'auteur allègue que c'est notre appartenance la plus menacée qui résume notre identité entière.

Une chose en entraînant une autre, une appartenance menacée sera mise en avant et entraînera le même résultat chez l'adversaire sur l'appartenance opposée. Le conflit israélo-palestinien peut être une illustration de ce propos. Parfois la situation mène aux crimes. Ce qu'il y a de plus regrettable est que beaucoup ne

se sentent pas coupable de tuer des personnes, massacrer des populations entières. Ils considèrent leurs actes comme légitimes, du fait qu'ils défendent les leurs. Dans de telles situations, Amin Maalouf souligne l'importance du rôle de certains cas particuliers en situation de conflit. Il s'agit des personnes issues d'une union entre deux membres de communautés opposées. Ils ont un rôle de « trait-d'union » à jouer.

Le regard que l'on pose sur les autres et aussi signe de conflit. Englober une population et la résumer à partir d'un fait peut entraîner de lourdes conséquences. On en arrive à définir telles personnes comme « voleuses », telles autres comme « paresseuses »... Certains regards enferment les gens mais peut aussi les libérer. Les blessures engendrées par les regards, les mots, les actes peuvent avoir un impact positif ou négatif sur une personne, et ce à vie.

1.1.3 Langue et religion, deux appartenances source de conflits

Amin Maalouf met en avant les deux appartenances les plus menacées et donc sources de conflits. Il s'agit de la religion et de la langue.

Les conflits de religion ont commencé à l'arrivée des deux monothéismes conquérants : le christianisme et l'islam. Il est intéressant d'observer l'évolution de ces deux communautés religieuses. Amin Maalouf remarque que le christianisme autrefois très violent cohabite aujourd'hui avec la démocratie. A la différence, l'image de l'islam a aujourd'hui perdue la passivité de ses premiers siècles. Les religions ne changent pas, c'est notre regard qui interprète différemment les textes et doctrines religieuses. Amin Maalouf souligne cette idée avec un exemple pertinent : L'un des préceptes du décalogue est « tu ne tueras point ». Il fallut cependant deux ou trois milles ans pour l'appliquer à la peine de mort en France, et dans une centaine d'années on considèrera ça comme allant de soi. La religion façonne la société tout comme la société façonne la religion. Affirmer son appartenance religieuse en tant que signe identitaire dominant est un fait actuel. Amin Maalouf résume cela par le fait que, suite à une succession d'échecs politiques, sociaux et moraux, les hommes ont eu besoin de trouver un refuge. La religion

répond à ces besoins : le besoin d'identité et le besoin de spiritualité. Mais les calamités du XXème siècle ne sont pas que dues au fanatisme religieux sinon aux doctrines nationalistes, et tout ce qui tend une appartenance à l'extrême.

La langue a été au cours de l'Histoire l'ennemi ou l'allié de la religion. Quand il ne s'agit pas d'un conflit religieux, c'est un conflit linguistique qui éclate et inversement. Certaines alliances séculaires sont observables, telles que l'islam et l'arabe, ou l'Eglise catholique et le latin. Si les Israéliens forment aujourd'hui une nation c'est parce qu'ils sont unis à la fois par des liens religieux, mais aussi par l'hébreu devenu langue nationale. La langue répond à deux attentes : Elle est à la fois facteur d'identité et outils de communication. Amin Maalouf affirme qu'il serait plus désastreux de séparer un homme de sa langue que de sa religion. Le lien qui unit l'homme à sa langue identitaire et en effet naturel. « La langue a vocation à demeurer le pivot de l'identité culturelle, et la diversité linguistique, le pivot de toute diversité » (Maalouf, A. p.154).

1.1.4 L'universalité grâce aux langues

A l'heure de la mondialisation, l'homme est enthousiaste face aux changements, mais il craint aussi pour son identité et s'interroge quant aux exigences de l'universalité. En effet, les hommes n'ont jamais eu autant de choses en commun, ce qui les entraîne à essayer de se démarquer et donc à affirmer leur identité. D'après les termes d'Amin Maalouf, la mondialisation est vue à la fois comme un brassage enrichissant et une uniformisation appauvrissante. C'est là que se trouve le paradoxe de l'universalité ; tous les hommes devraient posséder des valeurs communes et respecter les valeurs de chacun. « L'humanité tout en étant multiple est d'abord une » (Maalouf, A. p.125). Il faudra donc lutter contre l'uniformité appauvrissante, si on veut que les hommes acceptent l'universalité.

La langue joue ici un rôle important. Contrairement à la religion, elle ne se destine pas à être exclusive. Aujourd'hui, deux exigences sont observables concernant la langue : l'homme veut préserver son identité spécifique mais il est appelé à communiquer avec d'autres nationalités. C'est pour cela qu'Amin Maalouf

considère que « se contenter en matière de langue du strict minimum nécessaire serait contraire à l'esprit de notre époque » (Maalouf, A. p.160). Selon lui, mais aussi selon le Conseil de l'Europe, toute personne à besoin de parler au moins trois langues. En première place, il situe la « langue identitaire ». La deuxième place devrait être occupée par une langue librement choisie qu'il appelle « langue de cœur ». L'anglais ne viendrait donc qu'en troisième place. La réflexion de l'auteur invite à voir l'anglais seul comme un handicap. En effet, la spécialisation des hommes dans une langue aimée et choisie, enrichirait les relations transfrontalières. Poussés par l'intérêt particulier qu'ils portent au pays, les relations et échanges iraient plus loin. La langue, considérée dans toute sa diversité, est donc un moyen probant de lutter contre l'uniformité appauvrissante.

1.1.5 L'arrivée de migrants et cohabitation des identités

Dans un dernier point, je voudrais parler d'une situation observable en France : l'arrivée d'immigrés sur une terre d'accueil. Amin Maalouf explique les causes possibles de situations conflictuelles d'écoulant de l'arrivée d'immigrés et de la cohabitation avec les résidents. Le nouvel arrivant est soumis à des tensions. Il doit en effet admettre que s'il part, c'est qu'il rejette une partie de son pays et donc culpabilise. D'autre part, il ressent une certaine peur face à l'inconnu et à la possible déception. Les conceptions de la terre d'accueil sont comprises entre deux extrêmes. L'une d'elles considère le pays d'accueil comme étant vide est donc disposé à être « colonisé ». L'autre le considère comme une structure figée à laquelle il faudra se conformer. En utilisant la métaphore de la feuille de papier, Amin Maalouf considère que « le pays d'accueil n'est ni une page blanche, ni une page achevée, c'est une page en train de s'écrire » (Maalouf, A. p.50). L'auteur soumet deux recommandations. Aux nouveaux arrivants il dit : « Plus vous vous imprègnerez de la culture du pays d'accueil, plus vous pourrez l'imprégner de la vôtre », et aux résidents : « Plus un immigré sentira sa culture d'origine respectée, plus il s'ouvrira à la culture du pays d'accueil » (Maalouf, A. p.51). Il faut respecter l'histoire, la culture de l'autre si l'on veut que celui-ci

respecte la nôtre. Mais avant cela, il faut accepter sa propre multiplicité d'appartenance.

Tout le monde est animé par un besoin, mais aussi un désir d'identité, un désir d'être reconnu dans sa différence et dans sa ressemblance avec l'autre. La société a tout intérêt à renvoyer une image d'acceptation de ces différences et ressemblances, afin que celles-ci ne mènent pas au conflit. Amin Maalouf donne l'exemple de la mouvance islamique qui n'est autre que l'assouvissement d'un besoin d'identité, besoin d'insertion dans un groupe, besoin de spiritualité... Car ces personnes ne se sentent peut-être pas acceptées, ou se sentent perdues face aux crises actuelles. Le rejet de la société les pousse à revendiquer à l'extrême ce qu'ils jugent comme étant leur identité.

1.2 Elaboration de la problématique de recherche

Cette recherche est motivée par deux grandes questions : essayer de comprendre cette notion si vaste qu'est l'identité et trouver un moyen de lutter contre les conflits identitaires. Dans cette première réflexion, Amin Maalouf nous montre que la langue est l'une des composantes essentielles de notre identité, mais aussi l'une des principales sources de conflits identitaires. C'est dans le contexte français et plus particulièrement dans les Ecoles françaises métropolitaines que j'aimerais poursuivre cette réflexion.

1.2.1 Le plurilinguisme, une ressource

La France est aujourd'hui devenue dans les faits une terre d'immigration. Ce constat se ressent dans les écoles, qui accueillent de plus en plus d'enfants dont la langue de l'école diffère de la ou des langues parlées à la maison. La catégorie des apprenants marginalisés ou désavantagés – c'est-à-dire ceux issus des familles à faibles revenus, ainsi que les élèves migrants, réfugiés ou issus de

groupe minoritaires – connaît un taux d'échec scolaire élevé. C'est ce que constate Jim Cummins dans les pays européens (2011a, p.3). Il explique que l'Europe a tout intérêt à réduire les écarts de performances, par soucis d'égalité et de justice sociale, mais aussi car cela représente un coût économique important. Il annonce que l'un des critères en jeu, afin d'y parvenir, est l'affirmation des identités des apprenants. Pour cela, il préconise que les établissements scolaires luttent « contre la dévalorisation de la langue, de la culture et de l'identité des apprenants dans la société en général en mettant en œuvre des stratégies pédagogiques qui affirment les identités des élèves » (2011a, p.7).

Ces enfants issus de l'immigration sont des bilingues en devenir. En effet, ils ne sont à l'origine pas démunis de langue. Lorsqu'il est réussi, les avantages du bilinguisme sont nombreux. Barbara Abdelilah-Bauer en propose quelques-uns (2012, p.49) : le bilinguisme facilite la communication entre les différents membres d'une famille, et permet ainsi de mieux connaître et comprendre ses origines. Il apporte une double interprétation du monde, sans passer par le filtre de la traduction. En effet, savoir lire dans les deux langues permet un accès à un plus grand nombre d'informations. Il permet une adaptation rapide en situation de communication, grâce à la connaissance des règles socioculturelles des langues. Enfin, d'une manière générale, il favorise la tolérance et l'altérité.

« Le capital linguistique et intellectuel de notre société pourra augmenter énormément si nous cessons de considérer les différences linguistiques et culturelles des enfants comme "un problème à résoudre", et, à la place, nous ouvrons les yeux sur les ressources intellectuelles et culturelles que ces enfants apportent avec eux, dans nos écoles et dans notre société » (Cummins 2001, p.20).

1.2.2 Les limites du plurilinguisme en France

Alors que le plurilinguisme est un principe des politiques linguistiques éducatives européennes en Europe, l'école de la République française se veut être aujourd'hui une école nationale, basée sur des idéologies romantiques. Celles-ci revendiquent une langue pour une nation et une langue pour une identité. Cette

vision monolingue des nations et des identités se retrouve dans les rôles de l'école française. Celle-ci tend en effet à uniformiser en socialisant à une langue commune et à effacer toute marque d'altérité, afin de rapprocher les élèves issus de l'immigration de la norme et de la culture qu'elle enseigne (Nussbaum, 2010).

Le Conseil de l'Europe considère que les européens devraient parler au moins trois langues : leur langue maternelle ainsi que deux autres langues. Cependant, dans le socle commun de connaissances et de compétences, on ne retrouve pas cette diversité préconisée. En effet, seule la langue française et une langue vivante étrangère apparaissent. De plus, on observe une hiérarchisation et un cloisonnement des langues à l'école. La langue française est omniprésente, suivie d'une langue vivante étrangère à raison de 54 heures annualisées pour les cycles 2 et 3. Enfin l'ELCO¹ offre « la possibilité aux élèves de suivre des cours de langue hors temps scolaire. Ces enseignements 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 »².

Le bilinguisme est un concept reconnu en France, mais de manière inégale. Les connaissances acquises à la maison ne sont en effet pas toujours prises en compte. On peut dire qu'il existe un bilinguisme ignoré de certains enfants. De plus, il est fortement encouragé mais uniquement concernant les grandes langues européennes. Ce sont les questions économiques qui priment. L'école, en

¹ Enseignements langues et cultures d'origine.

² Eduscol (2012) *Enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO)* <http://eduscol.education.fr/cid52131/enseignements-de-langue-et-de-culture-d-origine-elco.html> (consulté le 20/05/2014) [en ligne]

s'appuyant sur un modèle monolingue, réduit la complexité linguistique de ses élèves. Ceux-ci sont considérés comme étant soit monolingues, soit bilingues. (Busch 2012). Les réduire à une ou deux langues, c'est aussi leur imposer une identité. Brigitta Busch explique que l'on définit les enfants par rapport à ce qu'ils ont, ou qu'ils n'ont pas (« ne parlant pas français », « parlant une autre langue », « allophone »). Cela tend à les « discipliner linguistiquement » (Busch 2012). Or, on ne peut pas résumer une personne comme parlant français, anglais, ou bilingue franco-anglais. C'est bien plus compliqué. Par exemple, une personne peut parler français avec sa famille, bilingue avec un groupe d'amis et anglais à l'école. De même, on peut être analphabète et plurilingues. Ainsi, les enfants peuvent être plurilingues avant de savoir écrire (Wolf-Fédida, p.21).

La langue « interagit avec le développement d'une personne (identification, construction du Moi, représentation de soi...), les aspects psychologiques sont tout aussi importants que les performances cognitives. Apprendre à parler signifie aussi apprendre à se représenter. Quand on appartient, par le biais des langues, à plusieurs mondes, il faut pouvoir créer une image unitaire de soi pour ne pas être soumis au morcellement » (Wolf-Fédida, p.20). Dans le cas des enfants, leur identité d'adulte découlera de leur vécu d'enfant. Amin Maalouf évoque les blessures qui peuvent influencer une identité à vie. C'est donc dès l'enfance qu'il faut veiller à ce que l'identité de chacun se fonde sur de bonnes bases, c'est-à-dire sur la reconnaissance de son identité par soi et par les autres. En ce sens, l'École joue un rôle dans l'évolution de l'identité des hommes de demain, et celle-ci passe par l'éducation à l'altérité, la reconnaissance de l'autre dans sa différence.

1.2.3 Formulation de la problématique

L'un des grands rôles de l'école de la République est de transmettre la culture française. Dans un même temps, elle doit éduquer à une culture européenne, et veiller à l'intégration des immigrés. Comment alors prendre en compte la diversité linguistique et culturelle à l'école tout en construisant une appartenance à la

culture française ? La diversité est souvent source de conflit. Comment en faire alors une ressource plutôt qu'un obstacle ? Comment éduquer à l'altérité ?

L'enseignant a une grande influence sur ses élèves. Chaque choix qu'il fait, petit ou grand, implicite ou explicite, peut faire une différence considérable dans la vie des élèves. L'enseignant doit prendre conscience de cette capacité. Les enseignements qu'il mettra en place aujourd'hui auront une influence sur les hommes de demain. Il doit pouvoir être conscient des ressources que possède chaque élève, afin de les utiliser à bon escient. . Comment peut-il alors contribuer à instaurer un apprentissage à l'altérité grâce au plurilinguisme des élèves ? En portant son regard sur les langues des élèves et en les intégrant à ses enseignements, il contribuera d'une part à transmettre de l'altérité, et d'autre part, il sera acteur de l'évolution des identités de ses élèves. Quelles relations entretiennent les élèves avec les langues qui les entourent ? Lorsque l'enseignant lui-même n'a jamais vécu le plurilinguisme, comment peut-il prendre conscience et observer l'évolution de ces identités ?

Cette réflexion autour de l'identité et du plurilinguisme m'amène à la problématique de ce mémoire : **Comment permettre à l'enseignant de comprendre la relation langue-identité dans une classe d'élèves majoritairement plurilingues en Alsace ?**

2. Cadre théorique

La maquette de l'ESPE propose aux étudiants, notamment en section bilingue, de nombreux cours sur le thème du bi- plurilinguisme. Afin d'illustrer certaines notions et idées concernant l'éveil aux langues, il nous a été présenté l'activité des portraits langagiers. Cette démarche a très vite suscité mon attention. Elle permet en effet d'apporter des réponses à la problématique.

Dans un premier temps je définirai certains termes-clés, puis je présenterai l'activité des portraits langagiers en m'appuyant sur les travaux de deux chercheurs, Brigitta Busch et Hans-Jürgen Krumm. Enfin, j'expliquerai en quoi cette activité trouve sa place à l'école de la République française.

2.1 Termes-clés

Le plurilinguisme est un principe des politiques linguistiques éducatives en Europe. Dans ses travaux, le Conseil de l'Europe distingue les notions de **plurilinguisme** et **multilinguisme**. Ainsi, il annonce que le terme de multilinguisme « rend compte de la présence de plusieurs langues sur un territoire donné, indépendamment de ceux qui les parlent » (Beacco et al. 2010, p.16). A la différence, le terme de plurilinguisme offre une perspective centrée sur les locuteurs et désigne leur capacité d'employer plus d'une langue. La présence de plusieurs langues dans un espace ne garantit donc pas que ces locuteurs les parlent.

« On désignera par **compétence plurilingue** et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer

l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (Coste et al. 2009, p.11).

Chaque locuteur possède un **répertoire langagier**. Ce concept trouve ses origines dans les travaux de Charles Ferguson et John Gumperz (in Busch 2010d, p. 58). On n'observe plus les langues et dialectes de manières individuelles, mais on s'intéresse aux groupes de personnes les pratiquants. « Un répertoire langagier est un ensemble de possibilités (langagières / communicatives), que les locuteurs ont à disposition selon des contextes et situations spécifiques » (Pütz in Busch 2010a, p.20). Chaque répertoire de langue est intimement lié à des expériences langagières. « Chaque locuteur et chaque locutrice est potentiellement apte à se construire un répertoire langagier et culturel pluriel » (Beacco et al. 2010, p.16).

La **biographie langagière** regroupe l'histoire du parcours personnel d'apprentissage de chaque langue du répertoire langagier d'un individu. Christiane Perregaux précise cette définition en considérant « le biographique comme processus d'actualisation de faits, d'évènements, de connaissances, de sentiments mis en mémoire; de retour en arrière pour comprendre son présent langagier; de construction de soi autour de la thématique des langues » (Perregaux 2002, p.83).

2.2 Présentation de l'activité des portraits langagiers

Les portraits langagiers s'inscrivent dans des recherches et travaux autour des biographies langagières. Hans-Jürgen Krumm et Brigitta Busch sont deux chercheurs autrichiens, professeurs de linguistiques à l'Université de Vienne.

Hans-Jürgen Krumm travaille, entre autres choses, depuis plusieurs années sur les portraits langagiers. Il a ainsi collecté un grand nombre de résultats, qu'il a recueilli dans son œuvre « *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit* » (2001). Bien que cet ouvrage ne soit plus en vente, Hans-Jürgen Krumm publie régulièrement, et s'est montré très disponible lors de mes sollicitations par email, afin de répondre à mes interrogations. J'ai eu aussi la chance de pouvoir rencontrer Brigitta Busch, qui a su me conseiller dans ma recherche et m'a fait part de ses nombreuses publications. Celle-ci offre une continuité et une nouvelle vision de ces travaux, notamment à travers le monde.

Le portrait langagier est la représentation instantanée du répertoire de langues de son auteur. Cette activité met en relation la langue, l'émotion et le corps (Busch 2010b) Bien qu'elle apporte des éléments aux recherches en sociolinguistique, Brigitta Busch s'intéresse avant tout à l'aspect émotionnel.

2.2.1 Les origines de l'activité

C'est à partir des années 1990 que des chercheurs se sont intéressés aux portraits langagiers, afin de permettre une visualisation des ressources linguistiques de chacun. Face aux flux migratoires croissants et à une mobilité de travail de plus en plus importante, les écoles des villes européennes devinrent peu à peu multilingues. L'activité de portraits langagiers est une idée initiale d'Ingrid Gogolin et Ursula Neumann (1991), qui a été utilisée, par la suite, à plus grande échelle par Hans-Jürgen Krumm (2001) dans les milieux scolaires.

Le *Spracherleben Research Group* du département de linguistique de l'université de Vienne a commencé il y a quelques années à introduire des méthodes créatives dans la recherche sur la diversité langagière. Il s'agit entre autres des portraits langagiers. Membre de ce groupe, Brigitta Busch a conduit en 2002 le programme « *Training of Teachers in Southern Africa* » (ToTSA). Des étudiants africains ont été invités à réfléchir aux codes, langues, moyens de s'exprimer et de communiquer qui jouent un rôle dans leur vie. Ils devaient ensuite les représenter

dans une silhouette selon l'importance qu'ils leurs accordent. Sur les 20 portraits langagiers recueillis, 50 codes et langues sont représentés. De plus, un quart des moyens d'expressions n'étaient pas des langues reconnues, mais porteuses d'une forte émotion (Busch 2006).

Dans ses articles, Brigitta Busch espère rendre cette activité accessible aux enseignants travaillant dans un contexte de forte diversité langagière. Cependant, l'activité des portraits langagiers n'est pas destinée uniquement aux enfants, comme on pourrait l'imaginer. Brigitta Busch l'a notamment utilisé chez des adolescents et adultes. Aujourd'hui même, elle l'expérimente dans des hôpitaux psychiatriques¹.

2.2.2 Indications méthodologiques

Brigitta Busch fait entrer les participants dans l'activité par des questions amenant à la réflexion. Elle leur demande de s'interroger sur les manières de communiquer, ainsi que de répertorier les différents moyens d'expression, codes et langues qu'ils utilisent au quotidien. Ensuite, elle explique que l'objectif de l'activité sera de réaliser, à l'aide de couleur, le portrait de leur « linguistic-self » (Busch 2008). Pour cela, les participants devront placer selon leurs significations, les différents moyens d'expression, codes et langues inventoriés dans une silhouette. Le dessin devra être légendé et expliqué (Busch 2011). Hans-Jürgen Krumm pour sa part ne fait référence qu'à un recensement des langues (Krumm 2003).

Durant la phase de dessin, Brigitta Busch n'interdit pas les discussions. Cependant elle veille à ce que tout soit filmé. En effet, le processus est tout aussi important que le dessin en lui-même (Busch 2012). Hans-Jürgen Krumm précé-

¹ Elle m'en a informé lors de notre rencontre en janvier 2014.

nise de ne pas obliger à faire l'activité. Les expériences langagières passées peuvent rendre la situation inconfortable pour le participant (Krumm 2003).

Le recours au visuel présente des avantages certains. En psychanalyse, on considère le dessin comme permettant de faire émerger des aspects cachés des sentiments d'un sujet. Dans les autres domaines, le recours au visuel permet à la fois une réflexion sur l'image en elle-même, mais aussi une réflexion grâce à l'image (Busch 2010b). L'activité des portraits langagiers permet de visualiser certains aspects au sujet des langues, que les participants n'auraient peut-être pas oralement dits. C'est aussi un support à partir duquel un travail réflexif pourra se faire. L'oral et l'écrit sont formés de structures séquentielles, déterminées par le temps, tandis que le dessin est déterminé dans l'espace et par la simultanéité. L'utilisation du dessin permet donc une focalisation libre sur tel ou tel autre élément, et d'établir des relations entre eux (Busch 2010b).

La silhouette doit être la plus neutre possible afin de permettre au participant une meilleure identification et une plus grande créativité. Rien n'interdit en effet d'ajouter des cheveux, des vêtements, etc. (Krumm 2003). L'avantage de l'activité de coloriage est qu'elle permet de mettre l'accent sur le choix des couleurs, puisque la forme est déjà là. La concentration des élèves est plus maintenue sur la tâche à réaliser, sans pour autant limiter son imagination. (Bédard 2009).

2.2.3 Résultats et interprétations

Depuis 2002, Brigitta Busch a observé plusieurs centaines de portraits langagiers issus de différentes parties du monde. Les résultats finaux sont très différents, mais elle n'a jamais relevé de portrait monochrome, soit aucune situation de monolinguisme (Busch 2006). Ce qui apparaît dans les portraits langagiers sont des langues, dialectes, registres, les langues que le sujet souhaite apprendre, et celles qu'ils imaginent plus tard parler (Busch 2008). Les éléments figurant dans le dessin montrent que les élèves ont une conscience linguistique. De plus, la classi-

fication de ces éléments se fait en fonction des lieux courants et des interlocuteurs, plutôt qu'en fonction de langues nationales (Busch 2012). Les portraits langagiers en eux-mêmes ne détiennent pas de vérité. Les positions et les couleurs n'ont de significations particulières, et ne révèlent les pensées des auteurs, que si ceux-ci expliquent et interprètent leur portrait langagier. La manière dont le sujet raconte et utilise le dessin sont des éléments indispensables à l'analyse. Il faut aussi prendre en compte que le récit repose sur des souvenirs filtrés et dépend de la situation et de l'interlocuteur. (Busch 2010b).

Les répertoires de langues complexes sont liés à des facteurs politiques et sociaux et aux idéologies langagières qui en résultent. Ils dépendent aussi d'une différenciation fonctionnelle (langue de la famille, langue du travail...), d'une estimation émotionnelle (langue du cœur...) et d'un processus d'identification (langue pour se libérer...), mais aussi du contexte immédiat (Busch 2010a). En effet, le contexte dans lequel se trouve le participant a aussi toute son importance. Les participants omettront certains aspects ou points de leur biographie langagière, selon leurs interlocuteurs et le lieu où ils se trouvent. Apporter des précisions pourra s'avérer utile ou inutile en fonction du contexte. Par exemple, Lennix, l'un des participants du séminaire de Brigitta Busch en Afrique, explique que dans son pays il lui est important de préciser qu'il parle Yoruba, Hausa et Igbo. Cependant, en Autriche, ses langues sont placées dans une catégorie « langues africaines », bien que pour lui elles aient chacune leur propre fonction. A la différence, Lennix trouve difficile d'imaginer une catégorie « langues européennes » (Busch 2010a). Cet exemple montre que son répertoire de langues n'a pas changé, mais qu'il a dû l'adapter au contexte immédiat. Brigitta Busch précise aussi la possibilité du refus de parler d'une langue par peur ou honte. Il y a dans ce cas une autocensure surtout chez les demandeurs d'asile.

Les enfants trouvent un véritable plaisir à dessiner et colorier. Ce plaisir est d'autant plus grand lorsqu'ils peuvent choisir les couleurs. Il va de soi que l'on s'intéresse ici aux messages se rattachant au dessin et non à l'esthétique. Brigitta Busch a pu observer des éléments récurrents dans les portraits langagiers qu'elle

a fait réaliser (Busch 2006) : une même langue peut être représentée à l'aide de plusieurs couleurs, chacune symbolisant une variété de la langue. La langue première ou celle qui possède une forte valeur émotionnelle pour le sujet est souvent représentée par des couleurs vives et criardes, telles que le rouge ou le jaune. Les langues secondes apprises ou acquises sont représentées par des couleurs pâles. Les langues aux connotations négatives sont souvent représentées par du gris. Cependant, on ne peut pas établir de règles générales. Chaque couleur choisie dépend de différents facteurs (psychologiques, culturels...). Hans-Jürgen Krumm considère la couleur comme l'élément qui apporte l'émotion, et la silhouette comme celui qui apporte la corporalité (Krumm 2003). Durant le récit des pratiques langagières, la silhouette rend en effet possible des métaphores liées au corps (Busch 2010c).

Chaque portrait représente un instantané de vie des sujets, à un moment précis. Force est de constater que l'espace et le temps ont un réel impact sur les répertoires de langues et leur position dans la silhouette. Ceux-ci évoluent au cours du temps et en fonction du milieu linguistique où se trouvent les sujets. Le résultat final est en perpétuelle évolution, à l'image des biographies langagières et des identités (Busch 2008).

2.2.4 Des activités après la réalisation des portraits langagiers

Le portrait langagier est un support pour déclencher et mener une discussion au sujet des langues. C'est en effet la représentation d'une biographie langagière qui permettra d'introduire aussi bien des discussions métalinguistiques qu'un débat sur les acquisitions et l'apprentissage des langues. Des discussions de groupe permettent de créer, chez les participants, de l'empathie pour les autres biographies langagières (Busch 2008). Dans tous les cas, il est préférable de ne pas en rester au dessin obtenu. Celui-ci ne doit être que le support pour d'autres activités, et toujours sur la base du volontariat, les participants doivent avoir la possibilité d'en parler. (Krumm 2003).

L'écrit est aussi présent dans ce type d'activité (Busch 2008). Il peut s'agir d'écrits brefs au sujet de sa biographie langagière. Cela permet d'occuper les participants qui ont fini avant les autres. Ces annotations pourront être réutilisées en guise d'aide-mémoire lors de prochaines séances. Il peut s'agir d'autres types de travaux écrits. Brigitta Busch propose un travail de mémoire et de narration. Les participants écrivent des anecdotes au sujet de leurs langues. En regroupant chaque petite histoire et en réalisant quelques ajustements, ils peuvent former une version narrée de leur biographie langagière. Dans ces travaux d'écritures peuvent être aussi introduit des textes littéraires présentant des biographies langagières. Une autre activité, élément déclencheur à la discussion, est la présentation d'un objet (Busch 2008). En s'appuyant sur leur portrait langagier, les participants devront apporter un objet qui leur est propre, en lien avec leurs racines linguistiques. Le but est de découvrir l'histoire et l'origine de cet objet. Le détenteur expliquera par la suite le lien qui unit cet objet à sa biographie langagière. Brigitta Busch a relevé que les objets les plus fréquents dans cette activité sont les photos, cartes postales, enregistrements audio, dictionnaires, et cartes géographiques.

Par la suite, l'activité peut se décentrer des sujets pour permettre une observation globale. Ils sont la manifestation de la diversité langagière d'un lieu. On pourra alors par exemple situer chaque langue présente sur un planisphère. Par la suite, dans les classes notamment, les élèves peuvent avoir pour consigne de rechercher des mots dans une langue étrangère à la maison, afin que l'on essaye ensemble, grâce aux ressources de la classe, de le comprendre. Les sujets doivent être amenés à pouvoir échanger et à se rendre compte de la richesse qu'offre la diversité langagière (Krumm 2003).

Cette activité permet d'observer la manière dont les sujets vivent leur plurlinguisme, mais aussi la façon dont ils vivent des changements langagiers imposés ou non. Elle permet aussi de s'observer soi-même et de peut-être reconsidérer sa place par rapport aux autres. Ainsi, les sujets peuvent arriver à porter un regard positif sur leurs langues (Busch 2008). En écoutant d'autres possibilités,

les participants découvrent d'autres options auxquelles ils n'avaient peut-être jamais pensé (Busch 2008). Comprendre la logique de l'autre mène à l'altérité.

Les portraits langagiers s'inscrivent dans les activités d'éveil aux langues. L'éveil aux langues ou « Language awareness » est un modèle d'enseignement, qui ne se destine pas à l'apprentissage de langues, mais à une sensibilisation au plurilinguisme. Toutes les activités conduisant à des récits de biographie langagière aide à prendre conscience de ses langues, que les sujets soient enfants ou adultes. Le travail biographique permet aux locuteurs de se pencher sur son plurilinguisme, de valoriser ses ressources, et de développer des stratégies pour faire valoir ses droits langagiers (Busch 2011).

2.3 Mise en place de l'activité à l'école de la République

Certes la France a une vision monolingue, mais elle laisse cependant une place aux langues dans ces textes officiels.

Le socle commun considère que les élèves doivent maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire des compétences et connaissances dans une langue vivante étrangère, en la pratiquant. Il y est écrit que « l'apprentissage d'une langue étrangère développe la sensibilité aux différences et à la diversité culturelle. Il favorise le désir de communiquer avec les étrangers dans leur langue, de lire un journal et d'écouter les médias audiovisuels étrangers, de voir des films en version originale ». L'apprentissage d'une langue contribue à « l'ouverture d'esprit et la compréhension d'autres façons de penser et d'agir ».

Aussi, dans le rapport annuel des Inspections générales de 2009, il est écrit : « En France, le plurilinguisme n'est pas effectif. La Constitution dispose que, sur l'ensemble du territoire, la seule langue officielle est le français. Pour autant, ce principe indéfectible de la République française n'interdit pas sur le plan pédagogique, de développer des pratiques de valorisation de la langue et de la culture d'origine. A cet effet, l'enseignant doit se former à la pratique d'une mise en rapport de sa propre culture avec celle de l'autre. » (p.135)

Dans « Le langage à l'école maternelle » (MEN 2011, p.100), Il est écrit que, faire une place aux diverses langues maternelles dans la classe, « c'est une valorisation des cultures d'origine qui rassure les enfants sur le statut de leur langue, mais qui englobe également d'autres dimensions non négligeables, liées à la citoyenneté (ouverture à la différence qui est ouverture au monde et incitation à la décentration, reconnaissance des différences culturelles comme valorisation de l'altérité) et liées à l'apprentissage : les comparaisons entre langues, même à un niveau accessible en maternelle, aident à l'analyse. Aussi, l'enseignant adopte quelques règles constantes quand il a des élèves dont la langue première n'est pas le français :

- à l'oral, il les laisse s'exprimer dans leur langue et communiquer entre eux s'ils sont plusieurs. Il les invite à « enseigner » à leurs camarades des salutations et des formules de politesse ..., des mots usuels... Il les invite aussi à dire des comptines ou à chanter des chansons..., il pousse à des comparaisons entre la langue première et le français ;
- à l'écrit, il n'oublie pas de faire une place aux contes et à la littérature des pays d'origine, à choisir des documentaires qui en parlent, à introduire des ouvrages bilingues s'il en existe... »

Jim Cummins ajoute que « la mise en relief de la langue maternelle à l'école contribue, non seulement au développement de la langue maternelle, mais aussi au développement des compétences des enfants dans la langue de la majorité à l'école » (2001, p.18)

L'activité des portraits langagiers est une démarche de valorisation des langues et cultures d'origine, qui peut facilement s'intégrer dans les programmes. Elle contribue à une ouverture d'esprit et à la compréhension d'autres façons de penser et d'agir. En valorisant les langues et cultures d'origine, elle rassure les enfants et éduque l'ensemble des élèves à la citoyenneté. La liste des bienfaits de cette activité n'est pas exhaustive, de plus elle dépend en grande partie de la volonté de l'enseignant, et par la même de sa formation.

3. Cadre méthodologique

Dans cette troisième partie, j'exposerai les procédures mises en place pour mener cette étude. Après avoir présenté une première réflexion, je développerai la chronologie du projet. En présentant les supports utilisés, je développerai la manière dont j'ai recueilli les données. Enfin, cette partie se conclura par la présentation du contexte et de l'échantillon choisi.

3.1 *Réflexions en amont*

Afin d'appréhender cette activité avant de la mettre réellement en place, je l'ai pratiqué une première fois, avec une quinzaine d'étudiants de l'ESPE. Ceux-ci se destinent tous au professorat des écoles en classe bilingue franco-allemandes. Après avoir présenté l'activité sans trop en dévoiler, je leur ai donné une silhouette et la consigne suivante : « Placez vos langues dans la silhouette qui vous représente. Justifiez si vous le souhaitez. ».

Cette première expérience m'a permis d'appréhender le rôle d'animatrice dans la réalisation de portraits langagiers. Je me suis intéressée particulièrement à la pertinence de la consigne, aux difficultés qu'ont pu rencontrer les participants, et aux méthodes utilisées pour réaliser la tâche demandée. L'objectif était d'apporter des modifications éventuelles, afin d'assurer au mieux le bon déroulement de l'activité lors de sa mise en place dans la classe de CM2. Pour cela, je me suis entretenue avec trois étudiantes volontaires, qui ont accepté de répondre à quelques questions, après la réalisation de leur portrait langagier.

Il s'agit de Sophie, Hélène et Pauline. Cette dernière est la seule à avoir entendu parler brièvement des portraits langagiers auparavant. Concernant la perti-

nence de la consigne, toutes les trois ont eu les mêmes préoccupations. L'expression « vos langues » manquait de précisions, selon elles, et renvoyait à une auto-évaluation de leurs capacités linguistiques. Implicitement, la consigne appelait à une réponse quantitativement importante. J'ai donc préféré l'expression « les langues qui sont en vous ».

Concernant les difficultés rencontrées, les trois participantes se distinguent. Faire l'inventaire de ses langues fut, pour Sophie, une tâche facile. Elle a cependant rencontré des difficultés pour placer les langues dans la silhouette. Trouver un sens à cet acte lui a coûté du temps et un certain effort. Pour Hélène, la difficulté était plus émotionnelle. Selon elle, son portrait langagier ne comportait pas assez de langues. Elle considère le plurilinguisme comme un atout. Mais en comparant son portrait à celui des autres, elle s'est sentie envahie d'une frustration rendant la situation contraignante. L'ayant déjà fait une fois, Pauline n'a rencontré aucune difficulté particulière. Elle souligne qu'elle avait déjà pu réfléchir ultérieurement à la question. Néanmoins, elle s'est rendu compte que son portrait langagier avait subi des évolutions.

Pour la réalisation du portrait, les trois étudiantes ont adopté la même procédure. Elles ont mentalement inventorié des langues, en commençant par celles qu'elles utilisent en priorité, puis en fonction de leur degré de fréquence. Elles les ont placées au fur et à mesure dans la silhouette.

Cette première expérience a été bénéfique pour la suite de la recherche. Elle m'a permis de redéfinir la consigne. J'ai constaté que celle utilisée en premier lieu, renvoie à des compétences langagières plutôt qu'à une identification au travers des langues. J'ai pu aussi prendre conscience de difficultés attendues et ainsi mieux les appréhender.

3.2 Chronologie du projet

En accord avec l'enseignante, la séquence sur le portrait langagier fut insérée dans l'emploi du temps hebdomadaire de la classe. Elle se compose de quatre moments, tous filmés, avec l'accord des parents d'élèves. La première séance a eu lieu le lundi, proposant une discussion autour de la notion de langue. La réalisation des portraits langagiers a suivi cette introduction du projet. Jeudi et vendredi ont eu lieu les exposés des portraits ainsi que les entretiens individuels. Pour chacun de ces moments, j'annoncerai les objectifs visés et décrirai le déroulement. Concernant la première séance, je montrerai brièvement les résultats obtenus et les difficultés rencontrées. Ce temps collectif ne sera en effet pas analysé dans ce dossier.

3.2.1 Discussion autour de la notion de langue

Objectifs :

Cette première séance vise à déclencher, chez les élèves, une réflexion autour de la notion de langue. Ils sont invités à s'interroger sur des questions qu'ils ne se sont peut-être jamais posées. Aucune réponse n'est à valider ou invalider. Le cadre est semblable à celui d'un débat, permettant aux élèves de confronter leurs propres représentations avec celles des autres. Ce premier échange permet d'éveiller leur curiosité et de mieux appréhender la séance suivante. En effet, ces questionnements préparent à la réflexion personnelle qu'aura chaque élève, durant le travail individuel qui suivra.

Déroulement :

Trois questions autour de la notion de langue ont été posées aux élèves.

- Phase 1 : 10 minutes – en classe entière

Sous la forme d'une « tempête d'idées », les élèves devaient annoncer le mot, l'expression, l'idée qui leur venait à l'esprit, dans le but de répondre à la question : *Qu'est-ce qu'une langue ?* Au centre du tableau, figurait le mot « langue », autour duquel j'écrivais les différentes propositions des élèves.

L'expression « langue d'origine » est très vite apparue et a été utilisée à plusieurs reprises à la place du seul mot « langue ». Les élèves ont aussi fait référence à des aspects techniques de la langue : « Ça s'apprend et ça se parle », « Si on l'apprend, on peut l'oublier ». Cette dernière proposition a suscité une discussion qui s'est conclue par l'idée qu'une langue s'oublie si on ne l'utilise plus. Cette phase a révélé des préoccupations linguistiques : « Il y a des langues qui viennent d'une autre », « Ça se transporte, ça se met dans une autre langue, ça se mélange », « elles sont différentes ». Enfin, les élèves ont fait appel à des aspects plus géopolitiques en parlant de langues régionales et nationales, de la domination de l'anglais, ainsi que de langues minoritaires : « Il y a des langues riches et pauvres », « il y en a qui sont plus connues et il y en a qui sont moins connues ».

- Phase 2 : 20 minutes - travail par groupe de cinq.

Trois groupes ont répondu à la question : *A qui appartiennent les langues ?*
Et deux groupes ont répondu à la question : *Que veut dire « parler une langue » ?*

Chaque groupe notait sur une feuille les idées de chacun. Ce travail en groupe restreint leur a offert l'occasion de pouvoir s'exprimer ainsi que de discuter sur les idées énoncées. Dans un deuxième temps, les élèves ont mis en commun leur recueil d'idées. Au tableau, les propositions ont été écrites sous la question. Les autres groupes complétaient au fur et à mesure les propos de leurs camarades.

En réponse à la première question, les élèves ont fait remarquer l'existence d'une « langue des signes ». Ils ont aussi associé « parler une langue » à « avoir une origine ». La majorité des réponses tournaient autour de fonctions linguistiques.

tiques de la langue : « Ça sert à comprendre les autres personnes », « Ça sert à communiquer », « On transmet des idées, des messages », « On apprend des connaissances grâce à la langue et on les transmet ».

La deuxième question a beaucoup plus agité la classe. Presque toutes les idées soumises provoquaient des débats. Il était en effet facile de donner des contre-exemples aux propositions. Tout d'abord, on pouvait relever des idées tendant vers une vision universelle : les langues appartiennent « à ceux qui les parlent », « aux Hommes, aux êtres humains », « à tout le monde », « à la Terre ». Certains revendiquaient une appartenance politique : « A ceux qui se sont battus pour l'avoir », « Au dirigeant du pays. C'est lui qui décide de la langue que l'on parle » ; ou bien religieuse : « Aux musulmans, aux juifs, aux chrétiens, etc. ». J'ai alors demandé, à titre d'exemple, à qui appartient la religion chrétienne. Plusieurs ont spontanément répondu « aux français » et « aux alsaciens ». Enfin, certaines propositions se basaient sur la géographie : « aux pays, aux régions », « Par exemple, le français à la France, l'anglais à l'Angleterre, l'allemand à l'Allemagne, le turc à la Turquie... »

Difficultés :

Au cours de cette première séance, des difficultés se sont fait ressentir, de mon côté et de celui des élèves. Malgré mes recommandations initiales stipulant qu'aucune réponse n'était juste ou fausse, il m'a été très difficile de ne pas valider ou invalider les opinions des élèves. De la même manière, la reformulation des idées des élèves n'était pas un exercice aussi évident. Par soucis de synthèse, je devais retranscrire au tableau le plus fidèlement possible l'énoncé de l'élève. Certaines idées étaient certainement aussi difficiles à comprendre pour moi qu'à expliquer pour l'élève. En visionnant la séance filmée, il est apparu que je ne demandais pas assez de précisions aux élèves et négligeais parfois leurs réponses.

Certains élèves n'arrivaient pas à exprimer leur pensée, aussi bien qu'ils le souhaitaient, pour diverses raisons (sujet trop abstrait, difficultés de langage et

d'expression...) Certains groupes avaient explicitement besoin d'étayage de ma part pour pouvoir continuer leurs réflexions. Plusieurs élèves ont, à plusieurs reprises, souligné la difficulté des questions. Malgré les deux formes de travail (en collectif et en groupe), je n'ai pas toujours pu identifier les élèves en difficulté, et je ne peux donc pas affirmer que l'objectif de la séance fut atteint par tous.

3.2.2 Réalisation des portraits langagiers

Objectifs :

Les élèves sont invités à réaliser leur portrait langagier, sur une fiche de travail préconçue. Il est demandé de placer les langues, que l'élève considère comme étant en lui, à l'aide de couleurs, dans une silhouette le représentant.

Déroulement :

Quatre groupes de cinq à six élèves ont été invités à tour de rôle dans une salle mise à disposition. Les élèves étaient disposés autour de table en forme de « u », de sorte que le travail de chacun soit visible par tous. Le matériel nécessaire à l'activité était propre à chaque élève et regroupait des feutres ou crayons de couleurs, un crayon de papier et une gomme.

Après avoir rappelé aux élèves que dans la séance précédente nous nous sommes intéressés aux langues en général, j'ai annoncé que le thème de cette séance serait leur(s) langue(s). L'activité était découpée en trois parties. Dans un premier temps, les élèves devaient faire la liste de leur(s) langue(s) dans un tableau et leur associer une couleur. Ensuite, ils devaient librement placer ces langues dans la silhouette. Enfin, si le temps leur permettait, ils étaient invités à faire une description écrite du résultat final en justifiant leurs choix. L'ensemble de ces trois temps a duré 20 minutes.

3.2.3 Exposés des portraits langagiers

Objectifs :

Sur la base du volontariat, les élèves font l'exposé de leur portrait langagier en illustrant l'une de leur langue.

Déroulement :

Les élèves volontaires ont présenté à l'ensemble de la classe leur portrait langagier et répondu aux questions éventuelles posées par l'auditoire. En dernière partie d'exposé, ils ont présenté librement une chose en rapport avec l'une des langues de leur portrait. Il pouvait aussi bien s'agir d'un poème que d'une phrase apprise par cœur, d'une chanson, d'un objet, d'une photo, etc. Les élèves disposaient de deux à trois jours pour préparer cet exposé, et rechercher l'objet qu'ils souhaitaient présenter.

3.2.4 Entretiens individuels

Objectifs :

Cette dernière phase permet à l'élève d'extérioriser ce qu'il a vécu. Il est amené à exprimer des choses qu'il n'a peut-être pas encore dites, à expliquer ses choix verbalement quant à la conception de son portrait langagier, et à avoir un retour réflexif sur son travail.

Dans le cadre de la recherche, cette phase me permet d'obtenir de plus amples informations concernant le portrait langagier de l'élève, ainsi que sur sa biographie langagière. Le but est de pouvoir réaliser une interprétation des plus fidèles du résultat obtenu.

Déroulement :

Les entretiens se sont déroulés sur deux jours, après ou avant les exposés, selon les élèves. Ceux-ci étaient appelés l'un après l'autre, dans un ordre aléatoire, à me rejoindre. Nous étions tout d'abord dans le couloir, mais en raison du

bruit, une salle vide a été mise disposition. Assis l'un en face de l'autre, l'élève répondait aux questions en ne disposant que de son portrait langagier. La durée des entretiens étaient d'environ six minutes.

3.3 Recueil de données

Le recueil de données s'est fait à partir des portraits langagiers, associés aux entretiens semi-directifs individuels. Dans cette partie, je présenterai ces deux éléments et expliquerai les choix concernant leur conception.

Les données recueillies sont annoncées par les élèves eux-mêmes, et ne sont pas vérifiées. Certaines informations sont approximatives, car elles proviennent des souvenirs plus ou moins éloignés des sujets. D'autres informations sont erronées, mais j'ai choisi de conserver le mot énoncé par l'élève. Par exemple, un élève parle de la langue « kosovar », d'autres mélangent les termes « arabe », « marocain », « algérien ».

3.3.1 Support du portrait langagier (cf. Annexe 1)

Le support propose une réalisation du portrait langagier en trois étapes. La première consiste à remplir un tableau. Celui-ci servira de légende à la deuxième étape, qu'est la réalisation du portrait langagier. La troisième étape se présente sous la forme d'un encadré, dédié à un temps d'écriture.

a. Le tableau pour la légende

1) Complète le tableau en faisant la liste des langues qui sont en toi.
Puis, donne-leur une couleur.

Mes langues	Couleurs

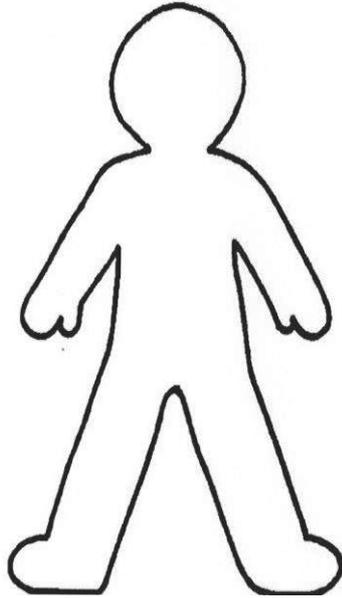
Lors de cette première étape, les élèves sont invités à faire la liste des langues qu'ils ont en eux. L'expression « en eux » permet de faire un lien direct à la corporalité de l'élève. Ils doivent rechercher au plus profond d'eux même des langues. La métaphore sert à une première réflexion pour la deuxième étape. De plus, cette expression permet de pallier certaines interrogations, comme j'ai pu le constater chez certains étudiants. Elle ne fait pas autant référence à un niveau de maîtrise que celle utilisée lors du premier essai¹.

Cette première étape vise à faciliter le processus réflexif des élèves. Sortant de leur ordinaire, cette activité peut les déstabiliser, et le résultat ne sera pas apprécié à sa juste valeur. Aussi, séparer en différentes étapes la réalisation du portrait langagier, permet d'organiser les idées des élèves, et leur permettre de focaliser leur attention sur le travail introspectif plutôt que sur la consigne. De même, les lignes d'un tableau peuvent renvoyer implicitement à une quantité attendue par l'enseignant. Cette contrainte enlevée, les élèves pourront plus se soucier de la qualité de leur réponse plutôt que de la quantité.

¹ Cf. 3.1 Réflexions en amont

b. La silhouette

2) Cette silhouette te représente. Place dedans les langues du tableau à l'aide des couleurs choisies.



D'apparence mixte, cette silhouette permet une identification aussi bien des filles que des garçons. Seul le contour est visible, laissant la possibilité aux élèves d'y incorporer les détails qu'ils souhaitent.

Hans-Jürgen Krumm utilise les verbes d'action « ausmalen » et « bekleiden » (Krumm 2003). Pour ma part, j'ai préféré utiliser le verbe « placer » en français. A mon sens, « placer » ses langues peut aussi bien renvoyer à colorier, habiller, décorer... Le but étant de ne pas créer de blocage chez l'élève et de lui permettre d'exprimer sa créativité.

c. Phase d'écriture

Si l'élève fini son portrait en avance, il peut passer, s'il le souhaite à une phase d'écriture. Afin de l'encourager, trois questions lui sont soumises de vive voix : Pourquoi as-tu choisi ces langues ? Pourquoi as-tu choisi ces couleurs ?

Pourquoi as-tu choisi cette place dans la silhouette ? Ce travail prépare à la séance suivante, durant laquelle il pourra expliquer son portrait langagier.

3.3.2 L'entretien

Afin de recueillir des données à la fois quantitatives et qualitatives, j'ai choisi de réaliser des entretiens semi-directifs individuels. Les données quantitatives n'ont pas une visée de généralisation, mais ont permis de situer l'échantillon dans son contexte, tandis que les données qualitatives ont permis d'analyser les sujets en vue de répondre à la problématique de recherche.

L'entretien est semi-directif dans la mesure où il s'appuie sur un guide de questions fixes et prédéfinies, mais offre la possibilité à l'enquêteur d'adapter leur forme, ordre et contenu selon l'interviewé. De plus, il permet de prendre en compte plus que les mots, sinon le ton de la voix, les gestes, les temps d'hésitation, etc. (ESEN 2007).

La dimension relationnelle présente dans ce type d'entretien implique qu'il faille instaurer un climat de confiance entre l'enquêteur et les sujets. En menant quelques séances la première semaine du stage, j'ai particulièrement veillé à établir une relation de confiance entre les élèves et moi, en faisant notamment preuve de bienveillance à leur égard.

a. Présentation et élaboration du guide de l'entretien (cf. annexe 2)

Dans une première partie, les questions permettent de recueillir des informations concernant la biographie langagière du sujet. Je me suis intéressée aux différents moments de contact avec des langues, qu'ils soient passés, présents ou futurs. Après avoir noté l'âge et le prénom du sujet, je me suis renseignée sur :

- Son parcours géographique : *Dans quel pays es-tu né(e)? A quel âge es-tu arrivé(e) en France? As-tu vécu dans d'autres pays? Quand? Combien de temps ?*

- La situation langagière de la famille, c'est-à-dire les langues utilisées par chacun en fonction de l'interlocuteur.

- Son apprentissage de langues : *Quelle(s) langue(s) apprends tu dans le cadre de cours? Quelles sont celles que tu aimerais apprendre? Pourquoi ?*

Dans un deuxième temps, en m'appuyant sur le tableau ci-dessous, j'ai invité l'élève à expliquer son portrait langagier de la manière suivante : Pour chaque langue présente, il devait expliquer le lien qu'il entretenait avec celle-ci, justifier le choix de la couleur associée et enfin le choix du positionnement dans la silhouette. Parfois, les réponses entraînaient de nouvelles questions ou des remarques spontanées, que je faisais figurer dans la dernière colonne du tableau.

Langues	Quel est ton lien avec cette langue?	Pourquoi as-tu choisi cette couleur pour ... ?	Pourquoi as-tu placé ... dans cette partie du corps?	Remarques

Afin d'apporter plus d'éléments pour l'interprétation, je me suis intéressée aux sentiments spontanés de l'élève à l'égard des langues de son portrait langagier : *Dans ce portrait, quelle est ta langue préférée et pourquoi ? Quelle est la langue que tu aimes le moins et pourquoi ?*

Par curiosité, j'ai aussi voulu observer s'il existait un lien entre les couleurs et les sentiments de l'élève dans ce cas-ci. J'ai donc posé les questions suivantes, sans faire explicitement de lien avec le portrait langagier : *Quelle est ta couleur préférée ? Quelle est la couleur que tu détestes ?*

Enfin, dans un troisième temps, des jugements de valeurs ont été recueillis. L'élève a pu exprimer ses sentiments librement par rapport :

- à l'activité des portraits langagiers : *As-tu aimé faire ce travail ? Pourquoi ? Qu'est-ce que ça t'as apporté ? Qu'est-ce que tu as appris ?*

- à l'exposé : *Qu'est-ce que ça t'a fait de présenter ton travail ? Pourquoi n'as-tu pas présenté ton travail ?*

Enfin, je me suis intéressée à l'éventuelle réaction des parents. J'ai donc posé quelques questions à ce sujet, ne serait-ce que pour savoir si l'élève en avait parlé : *As-tu parlé de ce travail à tes parents ? Comment ont-ils réagi ? Qu'en ont-ils pensé ?*

L'entretien terminé, j'ai demandé à l'élève s'il avait des commentaires à faire ou des réactions à exprimer, avant de le remercier. Comme tous les entretiens ont été filmés, j'ai pu me concentrer sur les propos des sujets et mieux adapter mes relances, tout en adoptant une écoute attentive et active. Malgré tout, les difficultés rencontrées ont montré les limites de l'entretien mené.

b. Difficultés rencontrées

L'entretien semi-directif offre une souplesse, qu'il est parfois difficile de maîtriser. Des facteurs sont en effet venus modifier son déroulement. Certaines réactions d'élèves et comportements nécessitaient une meilleure anticipation. Il pouvait s'agir d'incompréhensions, de difficultés d'expression, d'un mutisme inexplicé, d'un manque de volonté, de concentration, etc. Ces imprévus ont entraîné des modifications du guide de l'entretien, qui de fait est devenu différent pour chaque interviewé. En effet, comme convenu avec l'enseignante, le temps prévu par entretien était d'environ six minutes. En conséquence, certains entretiens devaient être écourtés, tandis que d'autres élèves réussissaient à s'exprimer dans les temps.

Mais cette modification du guide de l'entretien était à prévoir. En effet, chaque élève étant unique, il s'approprie à sa manière les questions et y répond selon son point de vue. Il en va de même pour la relation établie entre les deux locuteurs. La souplesse de l'entretien me permettait de relancer l'élève par des demandes de précision ou de justification. Certaines questions subissaient des transformations et adaptations. Chaque relance et questions dépendaient de

l'interviewé, mais aussi du degré de confiance qui s'était établie entre lui et moi au cours de la première semaine de stage.

Il faut aussi prendre en compte que pour les élèves, je n'étais pas seulement étudiante, mais aussi stagiaire et avant tout adulte. Cette position sous-entendait une relation hiérarchique qui a eu un impact sur les entretiens, ainsi que sur la réalisation des portraits langagiers. Selon Guy Brousseau, la relation existante entre les élèves et l'enseignant est régie par un contrat didactique, c'est-à-dire « l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître » (Brousseau 1980, p127). Les élèves ont en effet gardé leur rôle d'élève, croyant que j'avais toujours le rôle d'enseignante. Comme j'ai pu le constater, certains répondaient explicitement à des attentes implicites dictées par ce contrat didactique.

Ces difficultés démontrent l'impossible généralisation des résultats obtenus. De plus, elles devront être prises en compte dans l'interprétation. C'est en partie pour cette raison que j'ai souhaité filmer ces entretiens, en prenant le risque d'entraîner une intimidation. La présence de la caméra est un autre effet pervers envisageable.

c. Choix de transcription des entretiens (cf. annexes 3 et 4)

L'une des premières tâches après le stage fut de transcrire les 25 entretiens filmés. Sur l'ensemble des entretiens et le volume d'enregistrement (environ 2h30min), la transcription reste majoritairement fidèle à la vidéo. L'objectif était de préserver les mots et expressions employés par les élèves, avec les marques d'oralité, les maladresses langagières et les silences non vides de sens. Cependant, certaines questions n'invitaient pas forcément à une réponse développée. Les informations recueillies ne sont alors pas transcrites telles quelles mais réduites à une réponse la plus courte possible.

Tableau 1 : Conventions de transcriptions

Codifications	Explications
Dans la tête	Réduction de la réponse de l'élève, sans transcription
(Comment ça ?)	Intervention de l'enquêteur
<i>C'est ma langue d'origine</i>	Intervention de l'enquêté(e)
...	Hésitations, recherches de mots, silence.
(CE N'EST PAS DANS LA LISTE)	Remarque de l'enquêteur durant la transcription.

3.4 Constitution de l'échantillon

La mise en place des séances et les entretiens individuels se sont déroulés lors d'un stage en observation en école primaire, proposé par l'ESPE de Colmar. Du 2 décembre 2013 au 14 décembre 2013, j'ai observé les élèves la première semaine, et j'ai mis en place le dispositif de recherche la deuxième semaine. Ce stage étant la seule opportunité qui m'était offerte pour mener ce travail, j'ai décidé de bousculer le hasard. J'ai donc recherché un environnement me permettant d'obtenir le plus de résultats en peu de temps. Afin d'être sûre d'être confrontée à un contexte multilingue, j'ai axé ma recherche sur un environnement présentant des origines culturelles diverses. J'ai alors fait la demande d'être affectée dans une classe « à forte diversité culturelle ».

3.4.1 Présentation générale de la classe

J'ai été affectée dans une école mulhousienne, située en Réseau Ambition. J'ai choisi une classe de CM2 pour l'âge des élèves. Agés de 10 à 12 ans, ils arrivent à la fin de l'enfance et entrent ou se préparent à entrer dans la période de l'adolescence. C'est à cet âge que les pré-adolescents ont un fort besoin d'identification. Appartenir à un groupe est une priorité. A cela s'ajoutent les bouleversements des débuts de la puberté, que ce soit en constatant la sienne ou

celle des autres. Le regard de l'autre fragilise l'estime de soi. Cette tranche d'âge me semble pertinente pour mener une réflexion sur la diversité culturelle qui entoure les enfants et sur leur propre multiplicité d'appartenance.

Cette classe de CM2 est composée de 25 élèves, 13 filles et 12 garçons. 19 sont âgés de dix ans, cinq sont âgés de 11 ans et un élève est âgé de 12 ans.

3.4.2 Présentation du contexte multilingue

En s'appuyant sur la définition de la culture que donne l'UNESCO, on peut en déduire celle de la diversité culturelle, soit la présence de plusieurs cultures.

« La culture doit être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social et qu'elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. » (UNESCO 2003, p.4)

Le nombre de langues présentes dans la classe est significatif de cette diversité culturelle. D'après la définition de l'UNESCO, la langue est l'un des traits constitutifs d'une culture. On considèrera donc la présence de plusieurs langues dans cette classe comme un indicateur de diversité culturelle.

Dans un premier temps, cette diversité culturelle se constate en observant les pays de naissances des 25 élèves. Neuf élèves ne sont pas nés en France¹, mais à l'île de la Réunion, en Bosnie, Turquie, Algérie, Albanie, Kosovo et Roumanie. Sept de ces neuf élèves sont arrivés en France avant l'âge de cinq ans. Ces données ont été recueillies lors de l'entretien. Il a été demandé aux élèves leur pays de naissance, ainsi que l'âge auquel ils sont arrivés en France. Tous les élèves sont directement arrivés en France sans passer par un tiers pays.

¹ Par « France », nous entendons France métropolitaine.

Ensuite, cette diversité s'observe dans le nombre important de langues différentes présentes dans la classe. Le tableau suivant récapitule la situation langagière des élèves à la maison.

Tableau 2 : Langues parlées à la maison

Langue dominante	Langue seconde	Nombre d'élèves concernés
Algérien	Français	1
Albanais	Français	1
Bosnien	Français	2
Créole réunionnais	Français	1
Français	-	5
	Turc	2
	Algérien	3
	Marocain	1
Kosovar	-	1
Turc	-	1
	Français	6
Roumain	Français	1

Ces données ont été recueillies lors de l'entretien. Il a été demandé à chaque élève de nommer les personnes vivant avec eux. Ont été recensées les langues utilisées par l'élève en fonction de son interlocuteur, ainsi que celles utilisées par leurs interlocuteurs entre eux et avec l'élève. La langue dominante est la langue la plus présente quantitativement dans le recensement. La langue seconde est une autre langue utilisée à la maison.

Les dix langues présentes dans le quotidien des élèves est un indicateur de diversité culturelle importante. On remarquera d'autant plus que 18 élèves sur 25 ont deux langues à la maison, chez 14 élèves sur 25 une autre langue que le français domine, et chez deux d'entre eux cette langue est la seule parlée. Nous avons à faire à un public bi-plurilingue, dont les parents sont immigrés ou issus de l'immigration.

3.4.3 Présentation de l'échantillon

Les informations biographiques des huit sujets enquêtés sont proposées sous forme d'un tableau. Par souci d'anonymat, les sujets seront désignés par la lettre E. suivie d'un numéro. Dans ce tableau figurent le sexe des sujets, leur pays de naissance, l'âge approximatif qu'ils avaient à leur arrivée en France métropolitaine (basé sur le souvenir des sujets), et leur âge au moment de l'étude. Les informations biographiques complémentaires seront apportées lors de la présentation des profils, au cours de l'analyse.

Tableau 3 : Profils biographiques de l'échantillon

Sujets enquêtés	Sexe	Pays de naissance	Age d'arrivée en France	Age
E.1	H	France - Iles de la Réunion	2 ans	10 ans
E.2	F	Bosnie-Herzégovine	3 ans	10 ans
E.3	H	Kosovo	5 ans	10 ans
E.4	H	France		11 ans
E.5	F	France		10 ans
E.6	F	France		11 ans
E.7	H	France		10 ans
E.8	F	France		10 ans

Le choix des sujets s'est fait après la transcription des données. Par souci d'équité, la répartition entre les sexes est équilibrée.

Les élèves de cet échantillon présentent des caractéristiques communes. Tous ont su répondre aux questions de l'entretien, en apportant de nombreuses informations et des explications pertinentes. C'est-à-dire qu'ils ont su justifier leurs choix quant à la réalisation des portraits langagiers, et ils ont pu exprimer leurs sentiments. Cela ne signifie pas pour autant que les autres élèves n'en étaient pas capables. C'est la situation ou d'autres facteurs externes qui ont fait obstacles¹.

¹ Cf. 3.3.2 L'entretien

Bien que le nombre de sujet soit limité à huit, d'autres profils présentaient ces mêmes caractéristiques. Mais j'ai préféré choisir des profils assez distinctifs les uns des autres. Les traits distinctifs de référence sont les langues parlées à la maison et celles présentes dans le portrait langagier.

4. Analyse

Cette quatrième partie est une analyse interprétative des portraits langagiers. Par l'observation et la comparaison des informations recueillies, nous verrons en quoi l'activité des portraits langagiers permet à l'enseignant de comprendre la relation langue-identité dans une classe d'élèves majoritairement pluri-lingues en Alsace. Il va de soi que toutes les suppositions ne sont pas fondées. Ce sont des réflexions à partir des données recueillies, sans vérifications.

Dans un premier temps, je présenterai les biographies langagières des huit sujets de l'échantillon. Ensuite, j'observerai les langues dans leur ensemble, pour enfin constater et interpréter les relations qui existent entre les langues de la biographie langagière et celle du portrait langagier.

4.1 Biographie langagière et portrait langagier des élèves

Cette première partie de l'analyse offre une présentation individuelle des sujets de l'échantillon. Chaque portrait langagier suivra une courte biographie langagière, dont les informations ont été obtenues grâce aux données recueillies lors de l'entretien.

4.1.1 Biographie langagière et portrait langagier de E.1

E.1 est un garçon âgé de dix ans. Né à l'île de la Réunion, il est arrivé en France métropolitaine il y a environ huit ans. La langue dominante utilisée à la maison est le créole (On suppose qu'il s'agit du créole réunionnais). Cependant, E.1 utilise surtout le français lorsqu'il s'adresse à sa mère et parfois avec son père, même si ceux-ci ne lui parlent qu'en créole. Dans le cadre scolaire, il apprend l'allemand. Plus tard, il aimerait apprendre l'anglais.

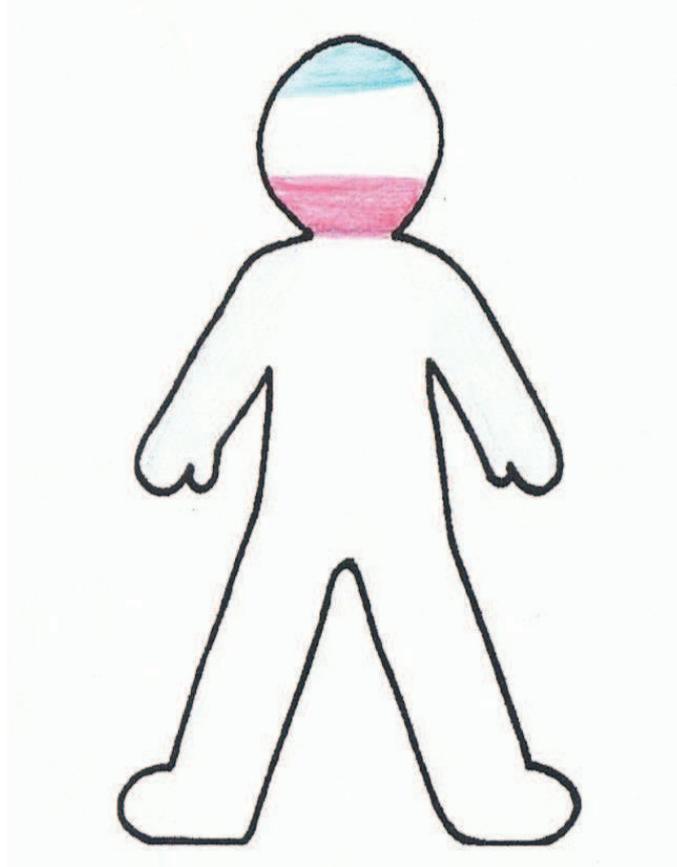
Mes langues	Couleurs
Créole	●
français	●
Allmend	●
indien	●
arabe	●



4.1.2 Biographie langagière et portrait langagier de E.2

E.2 est une fille âgée de dix ans. Née en Bosnie-Herzégovine, elle est arrivée en France il y a environ sept ans. La langue dominante utilisée à la maison est le bosniaque. Cependant, E.2 utilise le français avec son frère et parfois lorsqu'elle s'adresse à ses parents. Dans le cadre scolaire, elle apprend l'allemand. Plus tard, elle aimerait apprendre l'anglais et le latin.

Mes langues	Couleurs
Français	
Bosniaque	
Allemand	



4.1.3 Biographie langagière et portrait langagier de E.3

E.3 est un garçon âgé de dix ans. Né au Kosovo, il est arrivé en France il y a environ cinq ans. La seule langue utilisée à la maison est le « kosovar »¹. Le français n'est utilisé que lors des visites de personnes ne maîtrisant pas le « kosovar ». Dans le cadre scolaire, E.3 apprend l'allemand. Par inadvertance, j'ai oublié de lui demander les langues qu'il aimerait apprendre.

Mes langues	Couleurs
KOSOVAR FRANÇAIS ALMAN	



¹ Terme employé par l'élève.

4.1.4 Biographie langagière et portrait langagier de E.4

E.4 est un garçon âgé de 11 ans, né en France. Le français est la seule langue présente à la maison. Cependant, son père lui apprend régulièrement des mots arabes. Dans le cadre scolaire, E.4 apprend l'allemand. Plus tard, il aimerait apprendre l'anglais.

Mes langues	Couleurs
alsacien	rouge
algérien	bleu
italien	vert
français	orange
anglais	



4.1.5 Biographie langagière et portrait langagier de E.5

E.5 est une fille âgée de dix ans, née en France. Le turc est la langue dominante utilisée à la maison. Cependant, son père utilise quelque fois le français avec sa mère. De plus les échanges entre la mère et la fille se font majoritairement en français. Dans le cadre scolaire, E.5 apprend l'allemand. Plus tard, elle aimerait apprendre l'anglais et l'espagnol.

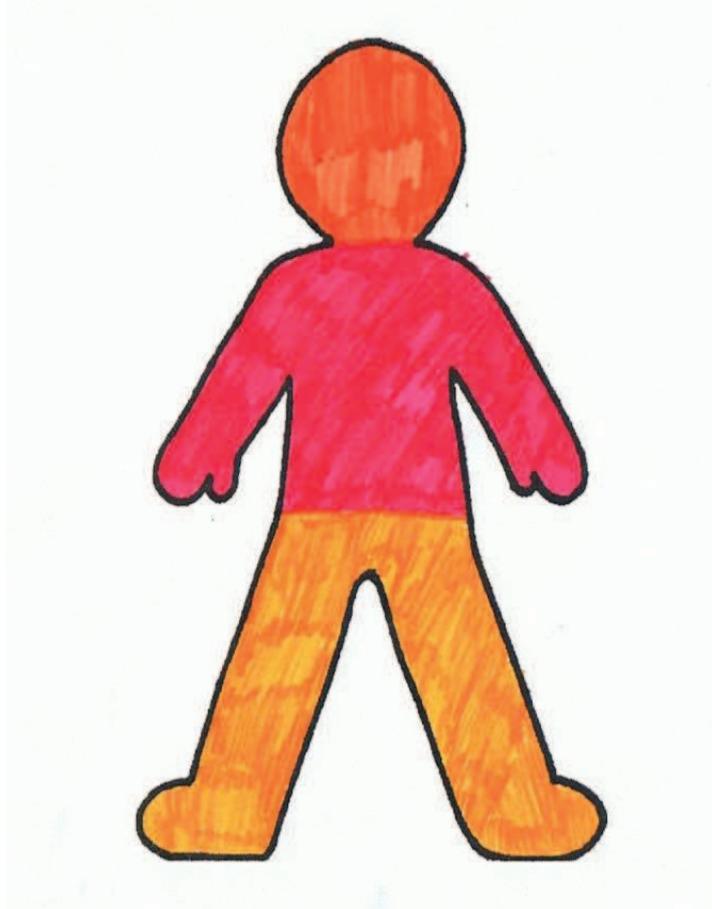
Mes langues	Couleurs
<i>Turque Allemand Français anglais</i>	



4.1.6 Biographie langagière et portrait langagier de E.6

E.6 est une fille âgée de 11 ans, née en France. Elle vit la semaine dans un foyer et rentre le weekend chez sa mère, qui vit en collocation avec une amie. Les échanges entre la mère et la fille se font en français. Cependant la mère, née en Bulgarie, utilise parfois des mots en turc lorsqu'elle s'adresse à sa fille. Dans le cadre scolaire, E.6 apprend l'allemand. Plus tard, elle aimerait apprendre l'anglais et le turc.

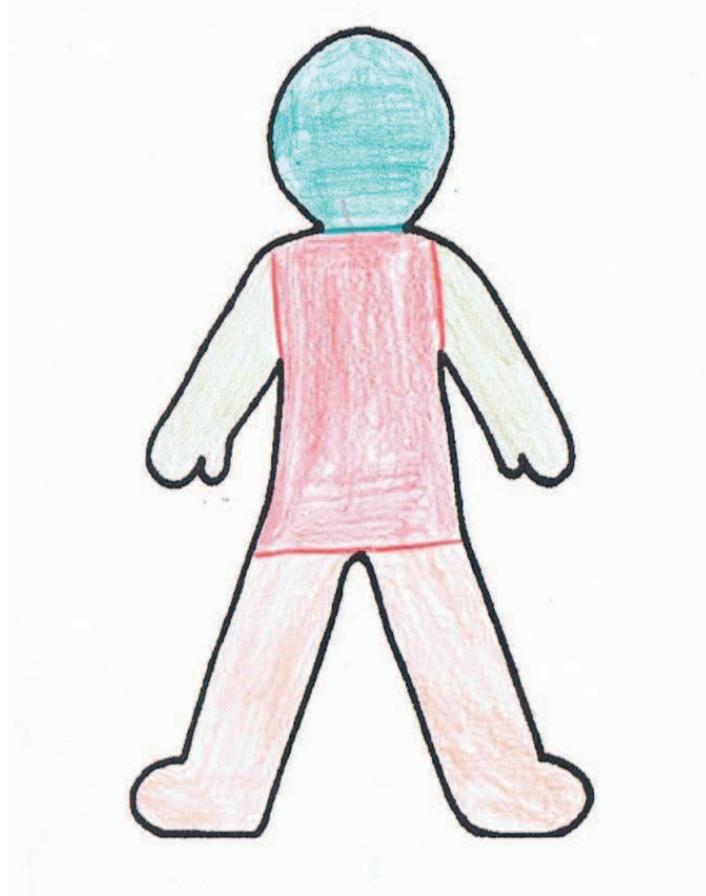
Mes langues	Couleurs
Français. Turc. Bulgarie	



4.1.7 Biographie langagière et portrait langagier de E.7

E.7 est un garçon âgé de dix ans, né en France. La seule langue utilisée à la maison est le français. Cependant, la mère utilise parfois l'arabe lorsqu'elle s'adresse au père. Dans le cadre scolaire, E.7 apprend l'allemand. Une fois par semaine après l'école, il a deux heures de cours d'algérien. Plus tard, il aimerait apprendre l'anglais.

Mes langues	Couleurs
TURQUIE	
FRANÇE	
ESPAGNE ALGERIE	
	



4.1.8 Biographie langagière et portrait langagier de E.8

E.8 est une fille âgée de dix ans, née en France. Elle vit dans une grande famille avec plusieurs frères et sœurs et des cousins. La langue dominante utilisée à la maison est le français. Cependant, les parents utilisent parfois l'arabe dans leurs échanges. De plus, la mère emploie certains mots en arabe lorsqu'elle s'adresse à sa fille. Dans les situations de conflits, elle et ses cousins utilisent parfois des insultes en arabe. Dans le cadre scolaire, E.8 apprend l'allemand. Elle va aussi à la Mosquée suivre des cours d'arabe. Plus tard, elle aimerait apprendre l'espagnol.

Mes langues	Couleurs
Marocaine - Arabe Française - Allemand - Javanette - turke	



4.2 Observation des langues

Dans cette seconde partie de l'analyse, il s'agira d'observer les langues des portraits langagiers d'un point de vue quantitatif. Par la suite, quelques informations seront apportées concernant certaines terminologies employées par les sujets. Enfin, je rendrai compte des résultats obtenus lors de l'entretien concernant les langues en cours d'apprentissage ou celles qu'ils aimeraient apprendre.

4.2.1 Les langues des portraits langagiers

En observant l'ensemble des portraits langagiers de la classe, on constate un nombre élevé de langues. Tandis que le nombre cumulé de langues parlées à la maison s'élève à dix, on peut constater que sur l'ensemble des portraits langagiers de la classe, 21 langues apparaissent. Tous les portraits ont au moins trois langues. 14 d'entre eux ont entre quatre et six langues. En moyenne, les portraits langagiers de la classe ont 3,8 langues.

Tableau 4: Fréquence des portraits langagiers en fonction de leur nombre de langues

Nombre de langues	3	4	5	6
Fréquence	11	9	4	1

L'échantillon choisi propose à lui seul 16 langues dans ses portraits langagiers. On constate la présence de trois continents différents, même si la majorité des langues sont européennes. Le tableau ci-dessous présente les langues que chaque sujet a fait apparaître sur son portrait. En vert, ce sont les langues que les élèves considèrent comme étant leur préférée¹. En orange, ce sont celles qu'ils

¹ E.5 préfère l'espagnol, langue qu'elle n'a pas fait figurer dans son portrait langagier. Il s'agit d'une inadvertance de ma part lors de l'entretien.

apprécient le moins. Ce tableau est synthétique, et l'analyse se fera progressivement.

Tableau 5 : Langues des portraits langagiers de l'échantillon et leur préférence

Langues représentées	E.1	E.2	E.3	E.4	E.5	E.6	E.7	E.8	
Allemand	x	x	x		x			x	
Algérien				x			x		
Alsacien				x					
Anglais				x	x				
Arabe	x								
Bosniaque		x							
Bulgare						x			
Créole	x								
Espagnol							x		
Français	x	x	x	x	x	x	x	x	
Indien	x								
Italien				x					
Javanais								x	
Kosovar			x						
Marocain								x	
Turc					x	x	x	x	
Total :	16	5	3	3	5	4	3	4	5

4.2.2 Quelques informations sur les langues

Des appellations ne font pas référence à une langue officielle, mais ce rapportent à un pays. En effet, le « kosovar » n'est pas une langue officielle. Le témoignage de l'élève E.3 invite à penser qu'il fait référence à la langue parlée au Kosovo. Cependant, les langues officielles de ce pays sont l'albanais et le serbe¹. De même, l'élève E.1 parle d'une langue qu'il appelle « indien ». Or, les langues

¹ Ministère des Affaires étrangères et du Développement international. « Présentation du Kosovo » *France diplomatie*. <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/kosovo/presentation-du-kosovo/> (consulté le 19/05/2014) [en ligne]

officielles de l'Inde sont l'anglais et l'hindi. Mais il existe aussi 18 langues constitutionnelles¹. Néanmoins, on peut supposer qu'il fait référence à la langue Tamoule, très présente à l'île de la Réunion.

Certains élèves emploient les termes « marocain », « tunisien », « algérien » et « arabe ». La langue officielle du Maroc, de l'Algérie et de la Tunisie² est l'arabe. Le Maroc et l'Algérie ont en plus le tamazight³⁴. En utilisant ces dénominations non officielles, les élèves font références à des langues arabes dialectales.

Le javanais n'est pas une langue officielle et ne fait pas référence à l'île de Java. C'est une langue inventée, secrète, un argot, un jeu de langage que l'on retrouve parfois dans les cours d'école. Le CNRTL⁵ le définit comme « un langage conventionnel, d'un type analogue, consistant à ajouter des syllabes données ». Dans ce cas-ci, le mécanisme consiste à insérer après chaque syllabe d'un mot, le groupe syllabique « guede ». Celui-ci se modifie en fonction de la voyelle qui le précède. Par exemple, « javanais » se dit « jaguadavaguadanaiguaidai ».

¹ Ministère des Affaires étrangères et du Développement international. « Présentation de l'Inde » *France diplomatie*. <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/inde/presentation-de-l-inde/> (consulté le 19/05/2014) [en ligne]

² Ministère des Affaires étrangères et du Développement international. « Présentation de la Tunisie » *France diplomatie*. <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/tunisie/presentation-de-la-tunisie/> (consulté le 19/05/2014) [en ligne]

³ Ministère des Affaires étrangères et du Développement international. « Présentation du Maroc » *France diplomatie*. <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/maroc/presentation-du-maroc/> (consulté le 19/05/2014) [en ligne]

⁴ Ministère des Affaires étrangères et du Développement international. « Présentation de l'Algérie » *France diplomatie*. <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/algerie/presentation-de-l-algerie/> (consulté le 19/05/2014) [en ligne]

⁵ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

4.2.3 Les langues en cours d'apprentissage

Tous les élèves de la classe apprennent l'allemand dans le cadre scolaire, à raison de deux fois 45 minutes par semaine. Six d'entre eux suivent aussi des cours d'une autre langue en dehors du temps scolaire. Trois apprennent l'arabe et trois autres le turc.

Ces données ont été recueillies lors de l'entretien. Les élèves étaient invités à nommer la ou les langues qu'ils apprenaient dans le cadre de cours. Cependant, dix élèves sur 25 n'ont pas donné l'allemand de manière spontanée. J'ai dû en effet le leur faire remarquer en leur demandant s'ils n'apprenaient pas de langue à l'école. De plus, 8 élèves sur 25 ont répondu « français » à cette question. On peut supposer que certains élèves considèrent l'allemand comme une matière, au même titre que les mathématiques ou la géographie. L'utilité autre que scolaire a dû leur échapper. Concernant le français, l'aspect communicationnel a dû leur paraître plus pertinent. En effet, la langue française requiert un apprentissage en soi. Mais c'est aussi un outil d'accès à ce savoir et un outil de communication.

Dans l'académie de Strasbourg, l'allemand est la seule langue vivante enseignée en primaire pour la voie extensive. En demandant aux élèves de la classe quelle(s) langue(s) ils aimeraient apprendre, on constate que l'anglais arrive en première position avec 19 occurrences. L'espagnol arrive en seconde position avec huit occurrences. Un élève aimerait apprendre le turc et un autre le latin. Un seul élève n'a pas su donner de réponse.

4.3 Relations entre les langues de la biographie langagière et celles du portrait langagier

« Quel lien as-tu avec cette langue ? » est la question posée aux élèves durant l'entretien. Elle concernait toutes les langues figurant dans leur portrait langagier. Pour chacune d'elles, les élèves étaient invités à justifier le choix de les avoir fait apparaître dans leur silhouette. J'ai ensuite mis en relation les réponses obtenues avec les langues de la biographie langagière.

4.3.1 Le français et l'allemand, deux langues communes aux élèves

Le français est la langue de communication et des apprentissages à l'école. Certains l'utilisent aussi à la maison, soit comme unique langue de communication, ou en parallèle à une autre. Tous les élèves de l'échantillon ont fait apparaître le français dans leur portrait langagier. En observant leurs discours, on peut penser qu'ils considèrent cette langue comme un outil de tous les jours qui ne sert qu'à communiquer : « C'est la langue que je pratique un peu tous les jours avec mes amis » (E.1) ; « J'ai l'habitude de parler français » (E.7).

Deux élèves se distinguent. L'élève E.5 annonce qu'il s'agit de sa langue d'origine en plus du turc. Il révèle ici un lien fort qui l'unit au français. Cette langue apparaît pour lui comme un élément de son identité. Le sujet E.3 quant à lui n'utilise pas la langue française à la maison. Néanmoins, il explique son enthousiasme à la pratiquer : « J'aime bien. Parce qu'on écrit et..., comme ça, j'adore. ». En comparant avec les propos qu'il tient au sujet des autres langues de son portrait langagier, on constate que le français tient néanmoins une place secondaire.

L'allemand est la deuxième langue commune à tous les sujets de l'échantillon. Ils suivent des cours ensemble, dans le cadre scolaire. Néanmoins, trois élèves n'ont pas souhaité faire figurer cette langue dans leur portrait langagier. Les autres ont tous fait figurer la langue allemande, pour l'unique raison qu'ils

l'apprennent à l'école. Aucune remarque ne laisse apparaître un lien émotionnel ou fonctionnel entre les élèves et cette langue. On pourrait penser, que la langue allemande ne sert qu'à être apprise. E.2 est la seule à entretenir un lien émotionnel avec cette langue, comme nous le verrons plus loin.

4.3.2 L'autre langue de la maison

Lorsqu'il ne s'agit pas du français, les élèves expriment un sentiment très fort envers la langue qu'ils utilisent à la maison, même si celle-ci est seconde. Presque tous emploient les expressions « langue d'origine » ou « je suis d'origine » pour justifier cette langue. L'élève E.3 montre le caractère unique qu'a le « kosovar » pour lui : « C'est ma langue, je tiens beaucoup. C'est ma langue personnelle ». Il manifeste que, dans le contexte de la classe, cette langue est sienne et qu'elle n'appartient qu'à lui. La relation qu'il entretient avec le « kosovar » est intime et précieuse. Il explique que personne ne doit parler français à la maison sous peine d'oublier le « kosovar ». L'élève E.6 justifie la présence de l'algérien dans son portrait langagier par le fait qu'il a l'habitude d'écrire en arabe. On peut supposer qu'il pratique cette activité lors des cours de langue qu'il suit après l'école. Il confère à cet acte d'écriture une certaine importance.

Comme nous l'avons vu précédemment, certains élèves utilisent des dénominations particulières pour parler de l'arabe dialectal. L'utilisation d'un terme issu du nom du pays, au lieu de « arabe », témoigne d'une affirmation d'appartenance, une affirmation identitaire au travers de la désignation de la langue. Ce constat est d'autant plus significatif lorsque l'on observe les situations d'emploi de ces termes. En effet, tous les sujets concernés utilisent la dénomination « arabe » lorsqu'il est question des langues parlées à la maison ou en cours d'apprentissage. Cependant, ils utilisent les termes « marocain », « tunisien » ou « algérien » dans leur portrait langagier.

4.3.3 Les autres langues des portraits langagiers

Mis à part le français, l'allemand et une deuxième langue de la maison, d'autres langues apparaissent dans certains portraits langagiers. Ces langues

peuvent être regroupées selon quatre critères. Seul E.3 n'est pas concerné par ce point.

D'une part on peut constater que certaines langues sont les témoins d'origines multiples des élèves. Elles ne sont pas parlées à la maison, mais un membre de la famille est originaire du pays qui lui est associé. Les données de l'entretien ne révèlent pas si ces personnes utilisent et maîtrisent ces langues. Néanmoins, par la langue, les élèves identifient les origines d'un parent plus ou moins proche. Ainsi, E.1 explique son lien avec la langue indienne : « Je sais quelques mots, quelques phrases. C'est ma mère qui me dit que j'ai des ancêtres indiens et je sais en parler comme ça. ». E.4 considère sa mère comme alsacienne, mais explique que l'italien est aussi la langue de sa mère et de sa grand-mère. E.6 manifeste un doute en voulant justifier la langue bulgare : « C'est parce que je suis aussi... Ma mère elle est née en Bulgarie ». Elle est consciente que la Bulgarie est le pays d'origine de sa mère. Par la correction qu'elle effectue, on peut supposer qu'elle ne se sent peut-être pas suffisamment liée à ce pays pour se définir comme en étant originaire.

La présence des autres langues dans les portraits langagiers résultent de facteurs externes. E.1 explique qu'il a participé à un cours d'arabe et qu'il a retenu les mots. On peut supposer qu'il a entendu parler du cours par des camarades de classe. Sa curiosité l'a poussé à y participer, et il est ainsi entré en contact avec une langue autre que celles présentes dans son environnement familial. De même, E.2 a de la famille installée en Allemagne. « Mes cousins parlent allemand ». On comprend que l'allemand n'est pour elle qu'un outil de communication avec ses cousins. Bien qu'elle ait de la famille en Allemagne, elle n'a pas l'air de considérer cette langue comme faisant partie de ses origines. Pour E.8, les facteurs externes sont les amies de sa sœur : « Ma sœur elle a des copines qui sont turques, et à force bin elles disent des mots avec ma sœur que je comprends pas, et j'ai retenu les mots à force ».

Les facteurs externes ne sont pas toujours des personnes. L'élève E.7 a fait apparaître l'espagnol et le turc dans son portrait langagier, car il y voyage souvent. Pour l'espagnol il dit : « Les dernières vacances, que j'ai passé là-bas m'ont plu », et pour le turc : « C'est un pays que j'aime bien. C'est une langue que j'aimerais bien parler ». Il manifeste ainsi son affection pour un pays au travers de la langue. Les élèves E.4 et E.5 ont fait figurer l'anglais. Ils n'assistent pas à des cours, néanmoins ils considèrent qu'ils l'apprennent. E.5 manifeste un certain enthousiasme face à l'anglais : « Je vais l'apprendre et j'adore apprendre l'anglais et ça m'amuse beaucoup ». Les facteurs qui ont poussé ces élèves à faire figurer l'anglais dans leur portrait langagier sont certainement étroitement liés aux effets de la mondialisation (musiques, jeux, publicités...).

4.3.4 Les préférences des élèves

A partir des interprétations concernant les liens qui existeraient entre les langues de la biographie langagière et celles du portrait langagier, on peut se demander si la nature de ces liens influence les préférences des élèves.

Tableau 6 : Préférences de l'échantillon concernant les langues de leur portrait langagier

Langues	Nombre d'occurrences	Langue préférée	Langue la moins aimée
Allemand	5		xxxx
Algérien	2	x	
Alsacien	1		x
Anglais	2	x	
Arabe	1		
Bosniaque	1	x	
Bulgare	1		x
Créole	1	x	
Espagnol	1		
Français	8	xxx	
Indien	1		
Italien	1		
Javanais	1		x
Kosovar	1	x	
Marocain	1		
Turc	4		x

Le tableau ci-dessus présente le nombre d'occurrences d'une langue sur l'ensemble des portraits langagiers de l'échantillon. Il précise aussi le nombre de fois qu'elle a été considérée comme langue préférée ou langue la moins aimée. D'après les résultats obtenus, on constate que le français, suivi de l'allemand et du turc, sont les langues qui apparaissent le plus dans les portraits langagiers. De plus, le français est majoritairement préféré par les élèves, tandis que l'allemand est la moins aimée. Au cours de l'entretien, les élèves ont dû en effet choisir parmi les langues de leur portrait langagier, celle qu'ils considèrent comme leur préférée et celle qu'ils aiment le moins. Cette question amène le sujet à faire un choix. Il l'amène à envisager le fait qu'il faille lui enlever des langues au profit d'autres. La justification apportée dévoile en partie le calcul mental effectué par l'élève, dans le cadre de cette situation hypothétique.

L'une des langues de la maison est dans six cas sur huit la langue préférée de l'élève. Il s'agit en outre de la langue dominante dans cinq cas. Les élèves justifient cette préférence par le fait qu'ils sont nés dans ce pays : « Je suis née là-bas, et je parle bosniaque » (E.2) ; « Le français, car je suis née en France » (E.6). L'élève E.3 précise que le « kosovar » est sa langue préférée, car elle lui permet de parler avec sa famille. Lorsqu'il s'agit d'une autre langue que celles de la maison, les sujets montrent une certaine admiration : « J'adore beaucoup l'anglais » (E.4) ; « [l'arabe] c'est une langue que j'aime très beaucoup » (E.7). L'élève E.5 quant à elle a cité la langue espagnole comme étant sa préférée alors qu'on ne lui connaît aucun lien familial avec. Cependant, elle m'a parlé d'une série télévisée espagnole actuelle. L'actrice principale chante dans cette langue est un grand nombre de filles de la classe l'admire¹.

L'allemand est la langue la moins aimée pour la moitié des élèves de l'échantillon. Son apprentissage leur est difficile : « Il y a plein de mots un peu durs, un peu difficiles à retenir » (E.1) ; « Pour moi c'est un peu dur à prononcer

¹ Propos recueillis hors entretien.

et à lire » (E.2) ; « J'aime un peu, après c'est dur parfois à apprendre et à dire des mots » (E.5). L'élève E.3 considère même cette langue comme étrange : « C'est plus difficile et c'est aussi bizarre » (E.3). D'autres langues apparaissent comme étant les moins aimées. Il s'agit de l'alsacien (E.4), le Bulgare (E.6) et le turc (E.7). Les trois élèves concernés n'avaient pas mis allemand dans leur portrait langagier. Contrairement aux autres sujets, la tâche leur a été particulièrement contraignante et j'ai dû insister pour obtenir une réponse. « Je les préfère tous ! » a déclaré E.6 avant de donner sa réponse. Néanmoins, ils la justifient tous par le fait que c'est la langue qu'ils maîtrisent le moins.

L'élève E.8 a choisi sans trop de difficulté le javanais comme étant la langue qu'elle aime le moins. « J'aime pas trop. Mais à force, j'essaye de m'habituer, parce que toutes les filles de la classe elles parlent comme ça et j'ai peur qu'ils parlent sur moi... Parce que je suis pas la copine qu'ils aimeraient avoir, je pense pas. De toute façon j'ai l'habitude de me faire rejeter par tout le monde, même par mon frère ». Au cours des deux semaines de stage, j'ai pu constater, que pour diverses raisons, cette élève était souvent mise à l'écart des autres. Elle a notamment été accusée de vol, et ces faits se sont avérés vrais. On constate dans son témoignage qu'il existe en elle un réel désir d'appartenance au groupe. L'apprentissage du javanais apparaît ici comme un moyen d'intégration. On peut supposer qu'elle ne l'aime « pas trop », car cette langue lui est imposée. Si elle veut faire partie du groupe, elle est forcée d'apprendre le javanais. C'est aussi un moyen de défense, qui lui garantisse que les élèves n'utilisent pas cet argot pour parler d'elle à son insu.

Conclusion

Après une première réflexion sur l'identité, il apparaît que la langue est l'un des éléments constitutif de celle-ci. La diversité langagière et culturelle observée sur le territoire français peut être utilisée comme ressource apportant un brassage enrichissant plutôt qu'une uniformisation appauvrissante. A l'école, la valorisation des langues et cultures présentes dans les classes contribue à faire de cette diversité une ressource, au bénéfice bien-être des enfants. Comment permettre à l'enseignant de comprendre la relation langue-identité ?

L'activité des portraits langagiers s'inscrit dans une démarche d'éveil aux langues. Elle offre un aperçu immédiat du répertoire langagier de l'élève. Associée à la biographie langagière, elle permet de mieux observer les expériences langagières des élèves, ainsi que la relation existante entre les langues et leur identité.

Le cadre méthodologique a été conçu de manière à prendre en compte une grande majorité des éventualités. Le support présenté sous la forme de plusieurs étapes est adapté aux élèves de la classe. Le guide de l'entretien a permis de recueillir un certain nombre d'informations nécessaires à l'analyse. La mise en place de l'activité s'est faite avec succès, en particulier grâce à Nathalie Pépin, qui a su intégrer le projet à l'emploi du temps de la classe. Tous les élèves ont participé, et un grand nombre a montré un grand enthousiasme au cours des séances de ce projet.

Les résultats obtenus ont permis de mettre en avant le multilinguisme de la classe. Les observations des langues ont été révélatrices de méconnaissances de la part des élèves de leurs langues propres. Elles ont permis de constater la place qu'occupe l'apprentissage de l'allemand, et remettent en cause la forme de son enseignement. Une langue doit être en effet non seulement apprise mais aussi vécue. En mettant en relation les langues de la biographie langagière avec celles du portrait langagier, on peut observer les liens qui unissent ces langues à l'élève, et le rôle qu'elles ont joué, jouent et pourront jouer dans sa vie. Le projet a permis

dans sa globalité, la valorisation et la légitimation des biographies langagières des élèves.

Cependant, il ne faut pas perdre de vue que ces portraits langagiers ne sont qu'un instantané de la situation langagière de l'élève. Ils sont en perpétuelle évolution, et il aurait été curieux de reproduire l'activité plusieurs fois dans l'année. En effet, l'un de mes grands regrets est de ne pas avoir pu constater les effets de l'activité sur le long terme. De plus, plusieurs interrogations restent en suspens notamment : les résultats obtenus auraient-ils été les mêmes si les élèves avaient pu s'exprimer dans la langue de leur choix ? Quel regard porte l'enseignant sur le travail effectué et les résultats obtenus ? Lui permet-il de réellement comprendre la relation langue-identité de ses élèves ?

Ce travail de recherche, tant dans sa dimension de réflexion théorique, méthodologique que dans l'analyse, a ouvert de nouvelles perspectives. En effet, je m'interroge sur la signification des couleurs choisies et de l'emplacement des langues dans la silhouette, sur les conséquences et les effets produits des présentations des portraits langagiers et de l'objet, sur le sens que donne l'élève à l'objet, et tant d'autres choses que j'aurai voulu traiter, si le temps m'en était donné.

« Wer fremde Sprachen nicht kennt, Weiß nichts von seiner eigenen »
(Goethe, Maximen und Reflexionen, II, 23)

Index des tableaux

Tableau 1 : Conventions de transcriptions	42
Tableau 2 : Langues parlées à la maison	44
Tableau 3 : Profils biographiques de l'échantillon.....	45
Tableau 4 : Fréquence des portraits langagiers en fonction de leur nombre de langues	55
Tableau 5 : Langues des portraits langagiers de l'échantillon et leur préférence .	56
Tableau 6 : Préférences de l'échantillon concernant les langues de leur portrait langagier	62

Bibliographie

ABDELILAH-BAUER, B. (2012) *Guide à l'usage des parents d'enfants bilingues*. Paris : La Découverte

BEDARD, N. (2009) *Comment interpréter les dessins d'enfants*. Genève : Ambre

BERTUCCELLI, J. (réal.) (2013) *La cour de Babel*. Pyramide Distribution, 89 min, [Film documentaire]

BROUSSEAU, G. (1980) « Les échecs électifs en mathématiques dans l'enseignement élémentaire » *Revue de laryngologie, otologie, rhinologie*, vol. 101, n° 3-4

BEACCO, J.-C. BYRAM, M. CAVALLI, M. COSTE, D. EGLI CUENAT, M. GOULLIER, F. PANTHIER, J. (2010) « Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle » *Division des politiques linguistiques*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf (consulté le 25/05/2014) [pdf]

BUSCH, B. (2006) « Language Biographies – approaches to multilingualism in education and linguistic research » In : BUSCH, B. et al. *Language biographies for multilingual learning* 24, Cape Town: PREAESA, 5-17. http://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/busch06_langbios.pdf (consulté le 13/03/2014) [pdf]

BUSCH, B. MOSSAKOWSKI, J. (2008) « On language biographical methods in research and education. Austria – Example of current practice #3 ». Teil einer digitalen Artikelsammlung für das Projekt des Europarates »Policies and practices for teaching sociocultural diversity«. http://www.cis.or.at/spracherleben/download/ECP-AT-3-Language_biographical_methods.pdf (consulté le 02/04/2014) [pdf]

BUSCH, B. (2010a) « ... und Ihre Sprache? Über die Schwierigkeiten, eine scheinbar einfache Frage zu beantworten ». *Sprache und Translation in der Rechtspraxis. Stichproben* 19, 9-35.

http://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/busch2010-stichproben.pdf (consulté le 19/03/2014) [pdf]

BUSCH, B. (2010b) « „Wenn ich in der einen Sprache bin, habe ich immer auch die andere im Blick“ – zum Konnex von Politik und Spracherleben » In: DE CILLIA, R. et al. (Eds.) *Diskurs, Politik, Identität*. Tübingen : Stauffenburg, 235-244.

http://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/busch2010_in_FS_wodak.pdf (consulté le 13/03/2014) [pdf]

BUSCH, B. (2010c) « School language profiles: valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa » *Language and education* 24, 283-295.

http://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/Busch_schoollanguage_prof_2010.pdf (consulté le 19/03/2014) [pdf]

BUSCH, B. (2010d) « Die Macht präbabilonischer Phantasien. Ressourcenorientiertes sprachbiographisches Arbeiten » *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik LiLi* 40, 58-82.

http://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/busch2010_Lili.pdf (consulté le 19/03/2014) [pdf]

BUSCH, B. (2011) « Biographisches Erzählen und Visualisieren in der sprachwissenschaftlichen Forschung » *ÖDaF-Mitteilungen* 2/11.

http://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/busch_2011_ODaF.pdf (consulté le 19/03/2014) [pdf]

BUSCH, B. (2012) *L'école et la diversité linguistique : Comment valoriser les ressources communicatives ?* CAREL - Université de Strasbourg, 4 janvier 2012, ESPE de Strasbourg.

CANDELIER, M. (2003) *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck

CANDELIER, M. (Eds.) (2003) *Janua Linguarum –La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <http://archive.ecml.at/documents/pub121F2003Candelier.pdf> (consulté le 13/03/2014) [pdf]

COSTE, D. MOORE, D. ZARATE, G. (2009) « Compétence plurilingue et pluriculturelle » *Division des politiques linguistiques*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/sourcepublications/competenceplurilingue09web_fr.doc. (consulté le 20/05/2014) [word]

CUMMINS, J. (2001) « La langue maternelle des enfants bilingues » *Sprogforum* 19, 15-20. <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Frspr19/Cummins.pdf> (consulté le 13/03/2014) [pdf]

CUMMINS, J. (2011a) « De l'importance des données de la recherche empirique pour les politiques éducatives en faveur des apprenants en difficultés » *Division des politiques linguistiques*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_fr.asp (consulté le 13/03/2014) [word]

CUMMINS, J. & EARLY, M. (Eds.) (2011b) *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stocke-on-Trent : Trentham Books

CNRTL. « Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales ». <http://www.cnrtl.fr/> (consulté le 27/05/2014) [en ligne]

EDUSCOL. « Enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO) » <http://eduscol.education.fr/cid52131/enseignements-de-langue-et-de-culture-d-origine-elco.html> (consulté le 20/05/2014) [en ligne]

ESEN Études et conseils : démarches et outils - entretien.

<http://www.esen.education.fr/conseils/recueil-de-donnees/operations/construction-des-outils-de-recueil/entretien/> (consulté le 20/04/2014)

FELTIN, M. (2008) *Raconte-moi ta langue*. Paris : Grand Large productions [DVD]

FERGUSON, C. GUMPERZ, J. (Eds) (1960) « Linguistic diversity in South Asia : Studies in regional, social and functional variation ». *International Journal of American Linguistics* 26, 3.

HELOT, C. YOUNG, A. DELFORGES, O. (2005) *Windows on the World. A Language Awareness Project in a French Primary School*. Strasbourg : IUFM d'Alsace [DVD]

HU, A. (2008) « Les langues de la migration au cœur d'une éducation plurilingue » In : HELOT, C. BENERT, B. EHRHART, S. YOUNG, A. (Eds.) *Penser le bilinguisme autrement*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 83-95.

KRUMM, H.-J. (2001) *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien : Eviva

KRUMM, H.-J. (2002) « „Französisch in den Beinen... um in die Ferne zu gehen“ – Sprachenporträts : ein Zugang zu Sprachbiographien » *Bulletin VALS-ASLA* 76, 197-202. <http://doc.rero.ch/record/11876> (consulté le 13/03/2014)

KRUMM, H.-J. (2003) « „Mein Bauch ist italienisch...“ – Kinder sprechen über Sprachen » In : BAUMGARTEN, N. et al. (Eds.) « Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen » *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8, 110-114. <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Krumm1.htm> (consulté le 13/03/2014)

KRUMM, H.-J. (2005) « Was kann eine Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund leisten? » In: GOGOLIN, I. et al. (Eds): *Sprachdi-*

agnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Münster : Waxmann 97-107.

KRUMM, H.-J. (2010) « Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten » *Rundbrief Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache* 61, 16-24.

http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/61_Mehrsprachigkeit_Sprachenportraits.pdf (consulté le 13/03/2014) [pdf]

KRUMM, H.-J. (2013) « Multilingualism and identity: What linguistic biographies of migrants can tell us » In: SIEMUND, P. et al. (Eds.) *Multilingualism and Language Diversity in Urban Areas. Acquisition, identities, space, education*. Amsterdam et Philadelphia : John Benjamins, 165-176.

GOGOLIN, I. NEUMANN, U. (1991) : « DIL - LANGUAGE - LINGUA - Sprachliches Handeln in der Grundschule » *Grundschulzeitschrift* 43, 6-13.

MAALOUF, A. (2009) *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset

MEN (2010) *Rapport annuel des Inspections générales 2009*. France : La Documentation Française. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000483/0000.pdf> (consulté le 26/05/2014) [pdf]

MEN (2011) *Le langage à l'école maternelle*. Paris : SCEREN CNDP-CRDP. http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf (consulté le 26/05/2014) [pdf]

MAEDI. « France diplomatie ». <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/> (consulté le 26/05/2014) [en ligne]

NUSSBAUM, L. (2010) « La socialisation langagière dans la construction des identités » *L'école et la nation session 2*, Institut National de Recherche Pédagogique INRP, 22 et 23 juillet 2010, Barcelone. <http://www.canal->

u.tv/video/inrp/la_socialisation_langagiere_dans_la_construction_des_identites.6241 (consulté le 26/03/2014) [vidéo]

PERREGAUX, C. (2002). « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues » *Bulletin VALS-ASLA* 76, 81-94. <https://doc.rero.ch/record/18339/files/11-Perregaux.pdf> (consulté le 20/04/2014) [pdf]

PÜTZ, M. (2004) « Sprachrepertoire / Linguistic Repertoire » In : AMMON, U. et al. (Eds.) *An international Handbook of the Science of Language and Society / Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Berlin / New York : de Gruyter; 226-232.

UNESCO (2003) *Déclaration universelle de l'Unesco sur la diversité culturelle*. Paris : UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162f.pdf> (consulté le 08/04/2014)

WOLF-FEDIDA, M. (Eds.) (2010) *Bilinguisme et psychopathologie*. Paris : MJW Fédition.

Annexes

Annexe 1 : Support du portrait langagier.....	75
Annexe 2 : Guide de l'entretien	76
Annexe 3 : Trame pour la transcription	77
Annexe 4 : Exemple de transcription (E.5).....	78

Annexe 1 : Support du portrait langagier

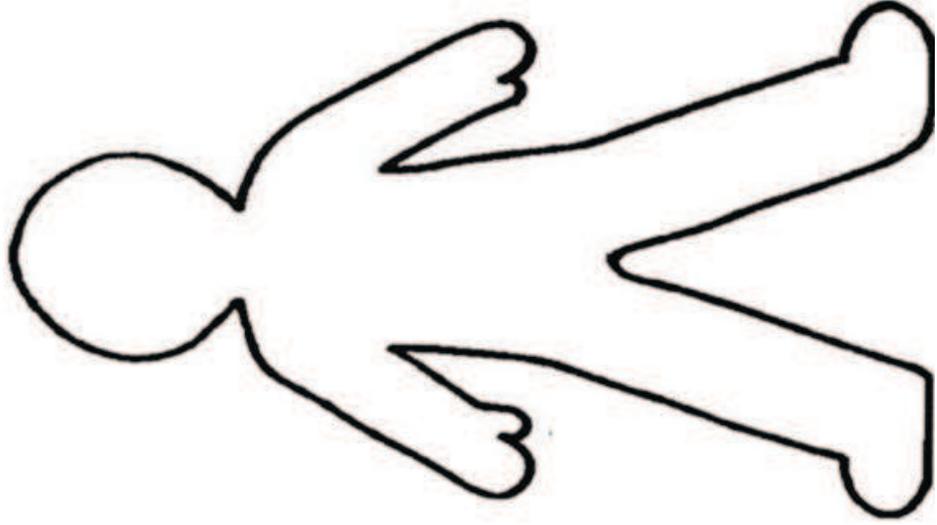
Portrait langagier de _____

1) Complète le tableau en faisant la liste des langues qui sont en toi.
Puis, donne-leur une couleur.

Mes langues	Couleurs

3) Explique ton dessin :

2) Cette silhouette te représente. Place dedans les langues du tableau à l'aide des couleurs choisies.



Annexe 2 : Guide de l'entretien

Prénom - Âge

Dans quel pays es-tu né(e)?

A quel âge es-tu arrivé(e) en France?

As-tu vécu dans d'autres pays?

Quand? Combien de temps ?

Avec qui vis-tu ?

Quelle langue(s) parlent

papa → maman

maman → papa

maman → élève

élève → maman

papa → élève

élève → papa

autres proches?

Quelle(s) langue(s) apprends tu dans le cadre de cours?

aimerais-tu apprendre?

Pourquoi?

Langues	Quel est ton lien avec cette langue?	Pourquoi as-tu choisi cette couleur pour ... ?	Pourquoi as-tu placé ... dans cette partie du corps?	Remarques

Dans ton portrait :

- Quelle est ta langue préférée ? Pourquoi ?

- Quelle est la langue que tu aimes le moins ? Pourquoi ?

As-tu aimé faire ce travail ? Pourquoi ? Qu'est-ce que ça t'as apporté ? Qu'est-ce que tu as appris ?

Qu'est-ce que ça t'a fait de présenter ton travail ?

Pourquoi n'as-tu pas présenté ton travail ?

Quelle est ta couleur préférée ? Détestée ?

As-tu parlé de ce travail à tes parents ? Comment ont-ils réagi ? Qu'en ont-ils pensé ?

As-tu autre chose à me dire ?

Annexe 3 : Trame pour la transcription

<i>Prénom</i>	<i>Age</i>
---------------	------------

Parcours géographique	
-----------------------	--

Les langues de la maison	
papa → maman	
maman → papa	
maman → élève	
élève → maman	
papa → élève	
élève → papa	
autres proches?	

Langue en cours d'apprentissage	
Langue souhaitée dans l'avenir	

Langues	Lien avec la langue	Couleurs	Place dans le corps	Remarques

Langue favorite	
Langue la moins aimée	

Couleur préférée	
Couleur détestée	

Le travail aimé par tous	
--------------------------	--

Présentation	
--------------	--

Parents	
---------	--

Annexe 4 : Exemple de transcription (E.5)

E.5	10 ans
Parcours géographique	Née en France

Les langues de la maison	
papa → maman	Parfois français et parfois turc (+)
maman → papa	Turc
maman → élève	Français
élève → maman	Français (+) et un peu turc
papa → élève	Turc
élève → papa	Turc

LE en cours d'apprentissage	Allemand
LE souhaitée	Anglais et espagnol <i>parce que j'adore l'espagnol, et l'anglais je voulais déjà l'apprendre quand j'étais petite. (Pourquoi tu veux l'apprendre ?) Je voulais l'apprendre parce que ça m'amusait, et comme ça m'amusait alors je me suis dit si je peux apprendre l'anglais... Ça m'amuse parfois.</i>

Langues	Lien avec la langue	Couleurs	Place dans le corps	Remarques
Turc	<i>C'est ma langue d'origine.</i>	<i>Bleu parce que je pense que ça peut plaire à mon pays. (Comment ça ?) Ça rime avec mon pays. (Ça rime ?) Un tout petit peu. (Dans quel sens ça rime ?) C'est joli.</i>	<i>Dans la tête parce que c'est ma langue d'origine et c'est où j'apprends du turc.</i>	
Allemand	<i>J'apprends à l'école</i>	<i>Jaune pour le drapeau.</i>	<i>Dans le ventre car c'est où j'apprends et c'est où je mets le plus, au ventre. (Tu mets dans le ventre l'allemand? Pourquoi ?) Parce que j'adore l'allemand et c'est aussi amusant.</i>	

Français	<i>Parce que c'est ma langue d'origine et aussi le turc.</i>	Rouge pour le drapeau.	Dans les jambes parce que en France c'est où je garde plus français et où je marche le plus.	
Anglais	<i>Je vais l'apprendre et j'adore apprendre l'anglais et ça m'amuse beaucoup.</i>	Violet c'est ma couleur préférée et j'adore le violet.	Dans les bras parce que quand j'écrirai l'anglais par exemple.	

Langue favorite	Espagnol parce qu'elle veut aller en Espagne. (CE N'EST PAS DANS LA LISTE !)
Langue la moins aimée	Allemand parce que j'aime un peu, parce que après c'est dur parfois à apprendre et à dire des mots.

Couleur préférée	Violet	Couleur détestée	Noir et rose
-------------------------	--------	-------------------------	--------------

Le travail aimé par tous
<i>Oui j'ai apprécié (Pourquoi ?) Parce qu'on devait dire nos langues et c'était aussi amusant et pour moi c'était comme un jouet. (Pourquoi c'est comme un jouet ?) Parce que dedans je pouvais dire mes langues et dessiner. (Qu'est-ce que ça t'a apporté, qu'est-ce que tu as appris ? Aussi bien ça que les présentations.) Ça m'a un peu plu de dire mes langues à moi que je vais apprendre plus tard ou maintenant. (Pourquoi ça te plaît?) C'est amusant. (Et les présentations des autres tu en as pensé quoi ?) C'était bien, j'ai apprécié. (Pourquoi ?) Parce qu'ils avaient dit aussi leurs langues et ils ont partagé avec nous. (Et pourquoi c'est appréciable qu'ils partagent avec toi ?) Parce que... quand ils ont présenté leur portrait langagier j'ai aussi appris des mots en arabe, en espagnol...</i>

Présentation	oui
<i>J'étais un peu stressée et en même temps j'avais un peu honte (de passer devant tout le monde). Mais ça m'a plu de montrer mes langues à mes camarades.</i>	

Parents	<i>Oui, ils ont dit c'est bien.</i>
----------------	-------------------------------------

4^{ème} de couverture

Ce mémoire est le fruit d'une réflexion portant sur la valorisation des langues de l'élève à l'école. J'ai cherché à mettre en place une activité visant à permettre à l'enseignant de mieux comprendre la relation langue-identité des élèves de sa classe. L'activité des portraits langagiers offre un aperçu immédiat du répertoire langagier de l'élève. Associée à la biographie langagière, elle permet de mieux observer les expériences langagières des élèves, ainsi que la relation existante entre les langues et leur identité.

Cet outil a été mis en place dans une classe de CM2 en Alsace. Dans ce mémoire, je propose un cadrage méthodologique critiqué, ainsi qu'une analyse interprétative des résultats obtenus. La classe, composée de 25 élèves est représentative d'un contexte de fort multilinguisme. Les entretiens et analyses ont été menés sur huit élèves, toujours mis en relation avec l'ensemble de la classe. L'analyse débouche sur des perspectives de recherche, autour du portrait langagier.

Mots clés :

Identité, Langues, portrait langagier, plurilinguisme, biographie langagière, répertoires langagiers.