

ISSN-L : 2661-7870

Vol. 05, n° 02/2022 p. 17-38

10^e numéro**Christine PEREGO** - christine.perego@univ-grenoble-alpes.frLaboratoire CLLE- Montaigne, université Bordeaux Montaigne / Laboratoire
LIDILEM, Université Grenoble Alpes**Apprendre en contexte de migration multiples : continuités et ruptures.
Regard sur l'histoire des deux Sara.**

Article reçu le 28.08.2022;

Accepté le 08.12.2022;

Publié le 29.12.2022

Résumé : Comment se forment les contacts avec l'école d'un pays d'accueil, quand on a vécu une expérience scolaire très différente, voire pas d'expérience scolaire du tout ? Quand on a côtoyé d'autres langues que la langue de scolarisation ? Quand on a changé plusieurs fois de pays ? À travers deux études de cas, cet article montre le parcours de deux jeunes filles qui, dans les ruptures imposées par la mobilité de migrations imposées, puisent la force de créer des stratégies d'apprentissage, de s'insérer dans l'école française et d'y construire des projets d'avenir. La chercheuse qui a recueilli et écouté leur parole suggère par là-même comment l'école pourrait s'en inspirer pour adopter des méthodes qu'elle appelle « inclusives » et accueillir ainsi tous les enfants qui lui sont confié-e-s.

Mots-clés : mobilité - école inclusive - parcours migratoire - apprentissage

**Learning in multiple migration contexts : continuities and breakages. A look at the story
of the two sara**

Abstract: How are contacts with a host country school forged when one has had a very different school experience or even no school experience at all? When one has encountered languages other than the language of schooling? When one has changed countries several times? Through two case studies, this article tries to describe the journey of two young girls who, in the ruptures generated by the mobility of imposed migrations, draw the strength to create learning strategies, to integrate into French school and to build future projects there. The researcher who collected and listened to their words suggests how schools could draw inspiration from them to adopt what she calls "inclusive" methods and thus welcome all the children entrusted to it.

Keywords: mobility - inclusive school - migratory journey - learning

Pour citer cet article :

PEREGO Christine (2022). Apprendre en contexte de migration multiples : continuités et ruptures. Regard sur l'histoire des deux Sara. *Action Didactique*, [En ligne], 5 (2), 17-38. Url. Adresse URL de l'article à ajouter.

Pour citer le numéro :

RISPAIL Marielle (2022). Vers de nouveaux cadres théoriques pour renouveler les pratiques en classes de langues, en contexte plurilingue ? *Action Didactique* [En ligne], 5 (2). <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation
Commerciale - Pas de Modification 4.0 International CC BY-NC-ND 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

Introduction

Depuis toujours l'humanité a été en mouvement. Aujourd'hui, il n'y a jamais eu autant de personnes vivant dans un autre pays que celui dans lequel elles sont nées. En 2020, le nombre de migrant.e.s dans le monde était d'environ 281 millions de personnes, soit 128 millions de plus qu'en 1990, ce qui représente 3,6 % de la population mondiale. Certaines personnes se déplacent pour trouver un travail ou d'autres perspectives économiques, pour rejoindre leur famille ou pour étudier. D'autres se déplacent pour fuir un conflit, des persécutions, le terrorisme ou des violations des droits humains. D'autres encore n'ont d'autre choix que de se déplacer face aux conséquences des changements climatiques, aux catastrophes naturelles ou à d'autres facteurs environnementaux (Héran 2017 ; Withol De Wenden 2020). Depuis quatre ou cinq ans, de nouvelles façons de migrer sont observées, les parcours ne sont plus linéaires avec un pays de départ et un pays d'arrivée. Ainsi la France n'est plus l'ultime destination mais une étape dans un parcours migratoire déjà amorcé. Ces migrations répétées, appelées aussi plurimobilité, ont fait l'objet de recherche notamment à propos du public adulte migrant en France (Azzara et Villa-Perez 2020) ou au sujet de la migration africaine au sein de l'Europe (Toma et Castagnone 2015).

Dans notre recherche nous nous intéressons au public scolaire et plus particulièrement aux élèves de collège. Chaque année, plus de 60 000¹ enfants venant des quatre coins du monde rejoignent les bancs de l'Ecole française². À chaque élève son histoire, faite de ses expériences migratoires, familiales, scolaires et linguistiques qui font la richesse et la diversité de ce public (Moro 2012 ; Armagnague et Rigoni 2019). Certain.e.s arrivent avec un solide bagage scolaire, d'autres découvrent l'école. Les un.e.s arrivent en famille, d'autres seul.e.s, directement de leur pays d'origine ou après de longs et chaotiques parcours migratoires. Parmi elles.eux, il y a de plus en plus d'élèves pour qui l'installation et la scolarisation en France est une étape de leur parcours migratoire.

Les élèves ont rencontré et vont rencontrer, au fil de leurs déplacements, plusieurs systèmes scolaires, plusieurs façons d'apprendre. Ils.elles vont également apprendre de nouvelles langues. Au fil des déplacements, les répertoires linguistiques se recomposent, venant enrichir la compétence plurilingue déjà-là des élèves (Coste, Moore et Zarate, 2009).

¹ 60 700 en 2016-2017 ; 64 350 en 2017-2018 ; 67 909 en 2018-2019 selon la DEPP (Direction de l'Evaluation de la Perspective et de la Performance)

² Nous utilisons le terme Ecole avec une majuscule pour désigner l'ensemble du système scolaire de la maternelle au lycée.

Depuis les années 1980, les recherches en didactique du plurilinguisme et plus particulièrement en sociodidactique ont montré « *la nécessité de plus en plus croissante de considérer toute acquisition ou transmission linguistique dans le cadre de son contexte social et sociolinguistiques* » (Rispaïl (dir) 2017, p;117) et l'importance de la prise en compte et de la valorisation des répertoires langagiers des élèves dans les processus d'enseignement/apprentissage (Candelier 2008).

Nous interrogeons les modalités de construction des apprentissages scolaires et linguistiques en contexte de mobilités plurielles, à travers deux études de cas, faisant dialoguer les parcours de vie de deux élèves toutes deux prénommées Sara, que les conflits armés dans leurs pays respectifs, la Syrie et l'Irak, ont contraintes à des migrations et des installations successives. À divers stades de leur parcours migratoire, toutes deux ont accepté de nous confier leurs histoires, leurs expériences, leurs projets.

L'une (que l'on nommera S1) a été « notre » élève lorsque nous étions enseignante de français langue seconde au sein d'un dispositif UPE2A³ dans un collège de St-Étienne, dans le département de la Loire, pendant les années scolaires 2017/2018 et 2018/2019. Nous avons ensuite gardé contact jusqu'à aujourd'hui. Arrivée en France à l'âge de 12 ans, elle a aujourd'hui 16 ans et est en 1^{ère} générale au lycée. L'autre (que l'on nommera S2) était l'élève d'une collègue, également enseignante en UPE2A dans un autre collège de la Loire, à Montbrison pendant les années 2019/2020 et 2020/2021⁴. Arrivée en France en 2019, elle a aujourd'hui 14 ans et est en classe de troisième au collège.

Notre étude est construite sur des échanges et entretiens longitudinaux avec les deux jeunes filles durant les quatre dernières années pour S1 et les deux dernières années pour S2.

Notre corpus se compose ainsi d'entretiens individuels avec les deux jeunes filles (en présence et par téléphone), d'un entretien collectif avec S1 et ses parents (que nous nommerons respectivement M1 pour la maman et P1 pour le papa)⁵ à leur domicile. Tous les entretiens se sont déroulés en français. La

³ Unité Pédagogique pour Élève Allophone Arrivant. À leur arrivée en France, les élèves sont inscrit.e.s dans une classe « ordinaire » correspondant à leur âge. En fonction de leurs besoins scolaires et linguistiques ils/elles peuvent bénéficier d'un enseignement intensif de la langue française au sein d'un dispositif UPE2A, qu'ils/elles rejoignent, selon leurs compétences linguistiques et les moyens humains alloués à leur établissement scolaire entre 2h et 15h par semaine.

⁴ Merci à G.N pour la mise en contact avec et la transmission de certains échanges écrits ainsi que des documents scolaires.

⁵ Un immense merci aux filles et à leurs familles pour leur confiance et les moments partagés.

maman de S2 n'a pas souhaité s'entretenir avec nous, trop intimidée, selon S2 d'échanger avec des professeur.es.

Nous complétons notre corpus avec des documents scolaires remis par les jeunes filles. Nos interventions en tant que chercheuse sont notées « c ».

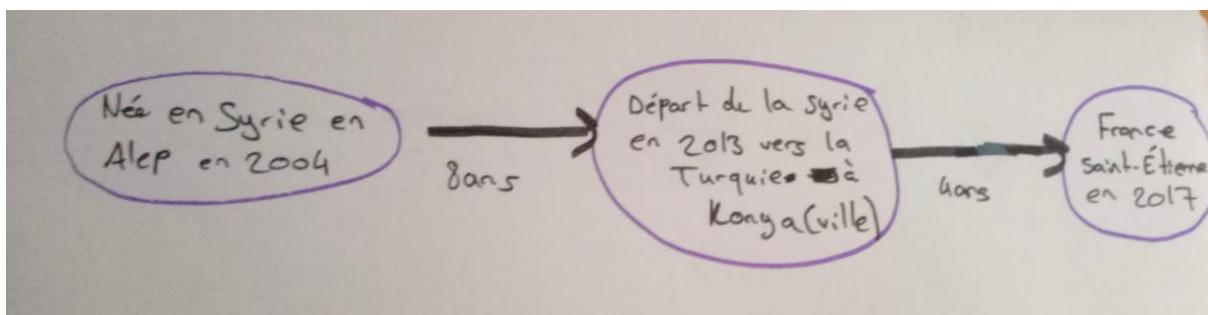
Nous aborderons notre problématique à la lumière des continuités (partie 1) et des ruptures (partie 2) qui émergent de l'analyse croisée des propos des jeunes filles, de leurs parents et de leurs enseignant.e.s. À partir de ces observations, nous envisagerons les pistes de réflexions pédagogiques et didactiques qui en émergent (partie 3).

1. Apprendre en contexte de migrations multiples : continuités

Dans cette première partie, nous décrivons successivement les parcours migratoires de S1 et S2 et leurs implications sur leurs parcours scolaires, en termes de savoirs scolaires et linguistiques mais aussi en termes de savoir-faire et de savoir-être.

1.1. L'histoire de S1

1.1.1. Parcours migratoire



Représentation de son parcours migratoire par S1

S1 est née en Syrie, son père est palestinien et sa mère syrienne. S1 a toujours été scolarisée et ses parents travaillaient. Son père possédait et dirigeait une entreprise de bureautique et d'informatique, sa mère était professeure d'anglais. Sara avait 8 ans lorsqu'ils ont quitté la Syrie pour permettre à leurs enfants d'étudier, comme ils l'expliquent :

M1 : oui oui juste pour les enfants il y a un an c'est très mal les enfants il fermé l'école l'école est fermée la famille elle habite dans l'école il y a un quartier il est détruit et après les enfants il n'y a pas d'école il n'y a pas de place pour étudier c'est un an Sara restée à la maison après j'ai dit c'est pas bien sans étudier sans électrique sans l'eau... rien du tout c'est très très difficile cette année.

P1 : je n'ai pas perdu une chance pour elle j'ai partir Syrie pour mes enfants pour étudier et pour vivre normal parce qu'en Syrie c'est pas bien.

Les parents de S1 motivent leur choix de l'exil par la volonté d'offrir une meilleure scolarisation à leurs enfants et des perspectives d'avenir. La première étape de leur parcours, la Turquie, s'est imposée par la proximité géographique et les contraintes administratives :

M1 : après nous décidons pour sortir Turquie c'est proche à côté de nous après pour aller autre pays.

P1 : En Syrie juste le turc pour partir États-Unis Canada c'est Turquie il n'y a pas d'autre chose.

La Turquie a toujours été envisagée comme une étape pour rejoindre ensuite un autre pays :

M1 : une étape pour partir autre pays pour mon mari c'est Palestine c'est difficile en Turquie.

La famille restera en Turquie 4 ans avant d'être orientée en 2017 vers la France (et plus précisément le département de la Loire et la ville de Saint-Étienne) par une association humanitaire. La France ne faisait pas partie de leur premier choix, ils envisageaient le Canada ou les États-Unis :

S1 : oui en fait on voulait aller au Canada mais ils avaient fermé les frontières du coup on nous a dit qu'il y a fait la France alors on a dit ah oui pourquoi pas.

P1 : l'association c'est eux qu'il fait un dossier comme réfugié... le premier c'est États-Unis mon dossier refusé le deuxième c'est France.

Jusqu'à aujourd'hui, le parcours migratoire de S1 est caractérisé par la contrainte. Ni la Turquie ni la France n'ont été un choix. La France est également envisagée comme une potentielle étape :

S1 : ben je pense que je partirai dans un pays où ils parlent anglais par exemple... le Canada je sais pas... mais je pense pas que je vais rester ici enfin je sais pas...

Quelles influences ces différentes migrations contraintes ont-elles eues sur la construction des apprentissages scolaires et linguistiques de S1 ?

1.1.2. Apprentissages scolaires et linguistiques

S1 a toujours été scolarisée, jusqu'à l'âge de 8 ans en Syrie puis jusqu'à l'âge de 12 ans en Turquie et ensuite en France. Au fil de son parcours elle a acquis des connaissances scolaires et linguistiques. Petite, elle a fréquenté une crèche privée où elle a appris l'anglais comme nous l'indique sa maman :

M1: pour l'anglais j'ai mis Sara à la crèche privée.

À son arrivée en Turquie, elle a appris la langue turque, en milieu naturel, de façon quasi autonome :

S1 : ben c'est automatique... la première c'était trop dur c'était vraiment trop dur euh j'avais pas des bonnes notes bien sur la première année mais euh... ben à la télé y avait des petites chansons pour les bébés, les enfants, ben j'ai écouté les couleurs, c'était les voisins ils m'apprenaient fourchette couteau voilà enfin j'ai appris des trucs comme ça et après bah après vu qu'on vit dans le pays ça s'apprend sans qu'on le sache quoi.

L'emploi du terme « automatique » souligne que pour elle l'apprentissage des langues est « naturel » et va de soi. Elle évoque également le contexte social facilitant :

S1 : oui en plus en Turquie les voisins les voisines elles se parlent, il y a beaucoup plus de communication.

S1 s'est fortement investie dans l'apprentissage de la langue turque, par nécessité mais aussi par plaisir :

S1 : oui j'avais aimé la langue en fait en Turquie.

L'apprentissage de la langue française s'est construit sur les connaissances linguistiques développées jusqu'alors et plus particulièrement sur le turc (et non sur l'arabe, la langue familiale). Petit à petit S1 recompose son répertoire plurilingue :

C : comment as tu appris le français ? En t'appuyant sur quelle langue ?

S1 : le turc.

S1 considère l'apprentissage de la langue française comme plus difficile par rapport aux langues apprises :

S1 : c'est vrai le turc il était plus facile que le français.

Elle s'investit dans l'apprentissage de la langue française comme elle l'avait fait pour l'apprentissage de la langue turque. À la fin de sa première année scolaire en France (en 2018), elle réussit le diplôme élémentaire de langue française (DELF) de niveau A1 avec un résultat de 96/100. L'année suivante, en 2019, elle réussit le niveau A2 avec un résultat de 94/100.

Parallèlement aux apprentissages linguistiques, à son arrivée en Turquie, S1 transfère et réinvestit ses connaissances scolaires acquises en Syrie. Ses

bulletins scolaires de Syrie, qu'elle nous a présentés, montrent des résultats excellents. Sara sera récompensée plusieurs fois du prix de la meilleure élève de l'école. Nous retrouvons les mêmes résultats excellents et les mêmes distinctions sur les bulletins de Turquie, ce que confirme Sara :

S1 : j'avais des bonnes notes j'étais tranquille

S1 : et après la deuxième année j'ai fait le même programme avec les autres et voilà mais c'était dur quand même mais après 2 ans je ben c'est bon j'arrivais à apprendre tout, à comprendre en Turquie.

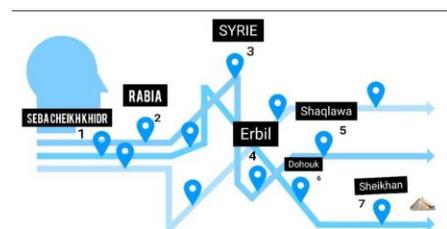
S1 insiste ici sur sa facilité d'apprentissage à la fois d'une nouvelle langue et des compétences scolaires.

En France, en 2020, après trois ans de scolarisation, S1 réussira son diplôme national du brevet avec la mention assez bien. Ainsi, en Turquie puis en France, S1 s'adapte aux différentes cultures éducatives et maintient une continuité dans les apprentissages scolaires.

Découvrons maintenant le parcours de S2, quelles similitudes et/ou différences peut-on observer avec celui de S1 ?

1.2. L'histoire de S2

1.2.1. Parcours migratoire



Représentation de son parcours migratoire par S2

S2 est née au nord de l'Irak, à Sinjar. Elle fait partie de la minorité religieuse yézidie. La situation de guerre en Irak ne lui a pas permis d'être scolarisée. Le 4 août 2014, la ville de Sinjar est envahie par les troupes de l'état islamique. S2 et sa famille (son père, sa mère, ses 4 frères et ses 2 sœurs) s'enfuient dans les montagnes pour échapper aux massacres. Sara a « perdu » son père lors du voyage :

S2 : avant de venir en France j'étais à la maison avec ma famille mais un jour le 3 août 2014 j'ai tout perdu (...) c'était au terrorisme.

Les premières étapes du parcours migratoire de S1 se feront à l'intérieur de l'Irak, en passant par la Syrie. Elle rejoint un camp de réfugiés au Kurdistan irakien, dans la province de Duhok. Elle y restera 5 ans. Comme pour la famille de S1, le départ pour la France et le département de la Loire a été organisé par une association humanitaire :

S2 : il y a l'organisation nous aide pour arrive en France et il y a une dame elle s'appelle NM, elle nous aide pour arriver en France, et c'est... c'est pour ça.

S2 est arrivée en France en novembre 2019 avec sa mère et le plus jeune de ses frères. Ils ont été installés dans la commune de Montbrison dans le centre du département de la Loire. En juillet 2021, la famille a quitté Montbrison pour s'installer à Forbach en Moselle. Cette nouvelle étape s'est faite en prévision d'une éventuelle prochaine installation en Allemagne, motivée par un rapprochement familial :

S2 : on a déménagé et cette année au 1er juillet à Forbach (...) parce que mon frère il habite en allemand.

C : et vous aimeriez aller habiter vous aussi en Allemagne ?

S2 : oui bien sur parce que mon frère il habite en Allemagne et je sais pas c'est un peu difficile.

Pour S2 et sa famille, les déplacements ont d'abord eu lieu à l'intérieur de l'Irak puis à l'intérieur de la France. On note le même caractère contraint ou stratégique des migrations. Comme pour S1, pour S2 les destinations et nouveaux lieux de vie n'ont pas été des choix.

1.2.2. Apprentissages scolaires et linguistiques

S2 n'a jamais pu être scolarisée dans son village :

S2 : je ne suis pas allée à l'école à cause de la guerre, parce qu'en Irak quand tu as 6 ans tu dois aller à l'école, mais j'avais 8 ans et ils ne m'ont pas acceptée.

À son arrivée au camp de réfugiés et pendant 5 ans, elle s'investit dans l'éducation des jeunes enfants :

S2 : je travaille avec de organisation pour aider les enfants qui ont perdu leurs parents pendant la guerre. Je n'avais pas l'école à cause de la guerre. je continue a travaille avec de organisation et a éduquer les enfants. J'étais prof de couture de tricot et à l'artisan.

Elle a appris à lire et à écrire sa langue familiale, le kurde, en autodidacte. Elle a également appris à parler, lire et écrire en arabe de la même façon :

C : comment as-tu appris ces langues puisque tu n'es pas allée à l'école ?

S2: parce que je regarde la télé

C : et tu sais écrire en arabe et en kurde ?

S2 : oui bien sûr

C : donc tu as appris tout ça toute seule ?

S2: oui toute seule.

Les apprentissages de S2 n'ont pas eu lieu en milieu scolaire mais en milieu social, elle s'est adaptée aux situations langagières rencontrées. Comme S1, S2 indique construire ses apprentissages en langue française à partir de sa L2 (l'arabe) :

S2 : euh oui si il y a quelque chose et j'ai compris, j'ai compris en français mais je sais pas écrire en français j'écris en arabe.

Langue française qu'elle juge, elle aussi, plus difficile à apprendre :

S2 : c'est un peu difficile en français il y a ... en français il y a besoin de parler avec le grammaire et c'est un peu difficile pour moi parler avec le grammaire.

En juin 2021, elle réussit le DELF niveau A1 avec un résultat remarquable de 92/100. Résultat rare pour une élève dite « NSA » c'est à dire non scolarisée antérieurement. Comme S1, S2 réinvestit et transfère au fur et à mesure ses connaissances linguistiques (on aura remarqué l'anglais « august » dans sa première réponse) et acquiert des connaissances scolaires. En juin 2022, à la fin de la 3^{ième}, elle réussit le diplôme national du brevet.

1.3 Des tactiques d'apprentissages similaires

S1 et S2 ont des histoires et des parcours différents. S1 a vécu dans une famille reconnue socialement en Syrie, elle à toujours été scolarisée. Elle a comme langue familiale l'arabe, langue de scolarisation dans son pays. S2, de famille très modeste, n'a jamais fréquenté l'École avant son arrivée en France. Elle a pour langue familiale le kurde, langue minorée en Irak. Pourtant, toutes

deux donnent à voir des similitudes dans leurs façons de composer avec leurs différentes migrations. Elles ont développé des savoir-faire, des savoir-penser, des savoir-apprendre et des savoir-vivre scolaires, sociaux et linguistiques que l'on pourrait ainsi lister :

- elles ont su s'adapter aux différentes pratiques sociales et s'y impliquer ;
- elles ont montré des attitudes positives vis à vis de l'apprentissages des langues ;
- elles se sont rendues disponibles et motivées pour ces apprentissages ;
- elles ont assumé les difficultés rencontrées ;
- elles ont appris à questionner les langues ;
- elles ont développé une grande autonomie et une capacité de transfert entre les langues et les connaissances.

Elles incarnent la notion de tactique d'apprentissage que développe Adami (2009, pp. 37-46) et qu'il définit ainsi :

« La tactique d'apprentissage s'oppose à la stratégie d'apprentissage en ce sens que cette dernière est une démarche consciente, planifiée, pensée et organisée en vue d'atteindre un ou des objectifs préalablement repérés. La tactique au contraire est une démarche d'apprentissage fondée sur un rapport pragmatique au langage et à la communication verbale, orientée par la recherche du résultat immédiat, qui évolue et se met en action au fil des interactions du quotidien ».

Leur pragmatisme a été développé par la nécessité de multiples adaptations sociales, linguistiques et scolaires au fil des mobilités. Mais tout n'est pas aussi simple et nous constatons également une série de ruptures dans leurs parcours.

2. Apprendre en contexte de migrations multiples : une suite de ruptures

Au-delà des déplacements vécus qui marquent déjà une rupture en soi, l'analyse croisée des différentes données de notre corpus : récits biographiques, entretiens et bulletins scolaires⁶, fait émerger des nœuds dans les parcours de S1 et S2. Ces nœuds constituent des ruptures dans le continuum observé précédemment et celles-ci sont de plusieurs ordres.

⁶ Les appréciations ont été recueillies sur les bulletins scolaires des élèves. Elles ont été rédigées par des enseignants du second degré, toutes disciplines confondues, dont nous ne pouvons pas dresser le portrait. D'après nos connaissances, tous sont titulaires et enseignent depuis plus ou moins longtemps (entre 5 et 27 ans).

2.1. Rupture biographique

La rupture la plus surprenante et la plus inattendue au regard du parcours de S1 est de nature scolaire et biographique. On constate un fort désinvestissement des apprentissages de la part de S1 à son arrivée en France en 2017, ce que soulignent les bulletins scolaires dont nous reproduisons ci-dessous quelques extraits significatifs :

Education musicale : Sara ne s'intéresse pas à la matière, elle reste très passive en cours.

Histoire/géographie : les aménagements proposés ne seront vraiment efficaces que si Sara fournit de vrais efforts.

Physique-chimie : les résultats sont catastrophiques.

Anglais : Sara ne s'est pas investie dans les apprentissages pour progresser.

Les formulations, quasiment toutes négatives, dépeignent une élève en situation de décrochage, qui semble avoir baisser les bras et se désinvestir de ses apprentissages. Interrogée sur les raisons de cette démobilisation, S1 raconte avoir été « découragée » par des résultats scolaires moins bons que ceux dont elle avait l'habitude, aussi bien en Syrie qu'en Turquie :

S1 : oui parce que en fait je me suis dit en Turquie c'était la même chose la 1^{ère} année j'avais tout appris là ça va être la même chose mais...alors que pas du tout...

S1 : oui parce que ça fait 4 ans que j'ai pas des bonnes enfin que j'ai pas des très bonnes notes comme j'avais en Turquie ben du coup ça m'a découragée

S1 : j'étais perdue en fait j'étais perdue mais en fait ce qui m'a démotivée peut-être c'est que les profs... c'était les profs un peu parce que ils s'en foutaient un peu enfin surtout en maths, svt, histoire... ben tous en fait enfin ils me mettaient juste dans la classe comme si je comprenais tout, je pouvais tout faire...

Ce sont à la fois ses résultats scolaires décevants et l'attitude jugée indifférente de ses enseignant.es que S1 avance comme explication.

Curieusement, c'est donc S1, la « très bonne élève » qui perd cette qualité en France, alors que S2, la « non élève » d'origine s'adapte très vite au monde de l'école. Cette rupture biographique a entraîné une autre rupture d'ordre social cette fois-ci.

2.2 Rupture sociale

Pour S1, on constate un soulagement à ne plus devoir aller à l'école au moment du confinement de mars 2020 :

S1 : euh j'étais tranquille en fait enfin je me trouvais plus à l'aise.

À ce moment-là, les appréciations portées sur les bulletins scolaires font état d'une très nette remobilisation :

*Français : **bon investissement durant le confinement.** Sara a rendu régulièrement son travail et assiste aux classes virtuelles.*

*Histoire-géographie : Sara a fait **des efforts importants durant cette période** en essayant de me rendre chacun de ses travaux et en participant aux classes virtuelles.*

*Mathématiques : **Sara a montré beaucoup de motivation** et a poursuivi ses efforts pendant le confinement.*

*Technologie : Sara **s'est impliquée** pendant le confinement.*

Quand S1 n'est plus en face à face avec les enseignant.e.s et ses camarades, elle retrouve son autonomie d'apprentissage et sa motivation semble de retour.

Pendant le confinement, S2 a elle vécu un isolement total. N'ayant aucun accès à internet à domicile, elle n'a pas pu poursuivre sa scolarité. Nous n'observons néanmoins pas de démobilisation scolaire dans son cas, mais une sorte d'isolement social :

S2 : Personne ne m'aide et ne me comprend

S2 : dans l'école c'est un peu difficile parce que je ne parle pas français et je ne parle pas avec les enfants de l'école et c'est un peu triste pour moi.

L'arrivée dans le système scolaire français marque également une rupture en terme d'évaluation scolaire autant pour S1 que pour S2.

2.3. Rupture scolaire

Les bulletins des deux premières années de scolarisation de S1 (2017/2018 et 2018/2019) et de S2 (2019/2020 et 2020/2021) indiquent de façon massive une non évaluation des compétences scolaires par les enseignant.e.s de toutes les disciplines :

Bulletins de S1 :

*Français : **évaluation impossible**, Sara est non francophone*

SVT : Sara n'a pas pu être évaluée car les soucis de langue et de vocabulaire scientifique sont un réel obstacle.

Bulletins de S2 :

Français : il n'est pas possible d'évaluer Sara pour le moment

SVT : Sara est attentive en classe mais il est difficile de savoir exactement son niveau scolaire

Mathématiques : Sara est une élève intelligente, sérieuse et attentive en classe. Elle est difficile à évaluer vu la barrière de la langue française.

L'École ne donne aucun repère évaluatif sur les connaissances en cours de construction. Nous n'avons trouvé aucune appréciation nous permettant de mesurer précisément les acquisitions scolaires et linguistiques des deux élèves. Cette impossibilité d'évaluation semble s'expliquer par une autre rupture, celle de la reconnaissance des capacités cognitives et linguistiques acquises par S1 et S2 jusqu'à présent.

2.4 Rupture dans la valorisation du répertoire linguistique

Autant pour S1 que pour S2, les appréciations des bulletins scolaires ne mentionnent à aucun moment les langues qu'elles ont apprises et qu'elles parlent. On assiste à une invisibilisation de leurs connaissances linguistiques. Leur plurilinguisme et les habiletés, développées dans des contextes de plurimobilité, dans l'apprentissage des langues sont niés. Toutes les évaluations et appréciations sont focalisées sur « la maîtrise » de la langue française jugée « insuffisante », quelle que soit la discipline concernée :

Bulletins de S1 :

SVT : Sara n'a pas pu être évaluée car les soucis de langue et de vocabulaire scientifique sont un réel obstacle.

Maths : Sara doit poursuivre ses efforts de compréhension de la langue.

On notera l'emploi de l'article défini « la » pour qualifier la langue de l'école, la langue française, marquant ainsi son caractère hégémonique. Il en va de même pour les langues enseignées en contexte scolaire :

Espagnol : ne comprend pas. L'espagnol est très difficile pour elle vu qu'elle ne comprend pas bien le français !

Anglais : la compréhension de la langue anglaise est fragile et Sara n'a pas une maîtrise suffisante du français.

Anglais : non évaluée car Sara ne comprend pas le français.

Ces trois appréciations semblent vouloir expliquer les difficultés d'apprentissage des « langues vivantes » enseignées au collège par l'insuffisante connaissance de la langue française. L'apprentissage des langues nouvelles est pensé en appui sur la langue de l'école, le français et non sur les langues apprises avant l'arrivée en France, sur le répertoire langagier et linguistique de l'élève.

Bulletins de S2 :

Technologie : Elève sérieuse et agréable et qui fait des efforts et s'investit malgré la barrière de la langue.

*Français : Sara qui vient d'arriver en France, rencontre de vraies **difficultés de compréhension** liées à la **barrière de la langue** alors même qu'elle présente, semble-t-il, des dispositions intellectuelles certaines.*

*Mathématiques : Sara est une élève intelligente, sérieuse et attentive en classe. Elle est difficile à évaluer vu la **barrière de la langue française**.*

Ces appréciations appellent deux remarques. D'une part, pour S2, les langues ne sont pas des barrières, mais des ponts et des appuis sur lesquels elle construit ses nouvelles connaissances. Elle montre des appétences pour l'apprentissage des langues et des dispositions certaines (cf. les résultats du DELF notamment) :

S2: je parle arabe, kurde, anglais et maintenant français.

S2 : oui bien sûr mais maintenant aussi j'apprends l'allemand

S2 : euh oui si il y a quelque chose et j'ai compris, j'ai compris en français mais je sais pas écrire en français j'écris en arabe.

Et d'autre part, S2 ne déclare pas rencontrer de difficultés particulières en mathématiques :

S2 : mais en mathématiques je suis très forte j'ai pas besoin de traduire parce que c'est nombre.

Les paroles des enseignant.e.s véhiculent une représentation sociale fortement répandue au point d'avoir figé l'expression « barrière de la langue », devenue récurrente dans de nombreux discours au sujet des élèves migrant.e.s plurilingues.

Ces dernières réflexions nous amènent à évoquer la dernière rupture observée : celle-ci réside entre l'ambition des élèves, leurs connaissances et la perception des enseignant.e.s.

2.5. Rupture entre les ambitions, les connaissances des élèves et la perception des enseignant.e.s

Nous avons vu précédemment que S1 et S2 avaient acquis au fil de leurs déplacements des aptitudes facilitant leurs apprentissages scolaires et linguistiques. Les résultats obtenus aux examens viennent confirmer ces aptitudes. Pourtant celles-ci ne sont pas perçues par les enseignant.e.s. Ces difficultés à évaluer et percevoir les atouts des élèves se retrouvent également dans la relation établie entre les élèves et les enseignant.e.s.

S1 et S2 ont toutes deux des ambitions scolaires et souhaitent poursuivre leurs études :

*S2 : le vie n'est pas facile mais tu dois essayer pour toi et j'essaye maintenant pour moi-même. Le rêve de mon père est de devenir dentiste et **je deviendrai dentiste.***

C : c'est quoi tes projets qu'est-ce que tu as envie de faire après ?

*S1 : ben **médecin** et là j'ai commencé un stage pendant les vacances ben vacances scolaires la première semaine ben je j'y vais en fait il nous donne plus d'informations plus des choses en bio maths et physique.*

Ces ambitions ne semblent pas être soutenues selon S1 :

S1 : ma prof de physique au lycée elle m'a dit tu veux faire quoi plus tard je lui ai dit médecin elle m'a dit médecin ? oui mais tu sais il y a infirmière aussi.

*S1 : un exemple de cette année en maths mon premier contrôle il était horrible j'étais trop stressée je me trompais de partout j'arrivais pas à écrire voilà et du coup j'ai eu vraiment une mauvaise note j'ai eu 2/20 voilà et après ma prof elle m'a dit qu'est ce qu'ils ont dit les profs pour la spécialité t'as pris maths et tout j'a dit **il m'a dit que ça allait être dur** comme les autres spécialités... moi j'écoutais pas mon prof du coup j'a dit ce qu'il a dit mais voilà et là mon dernier contrôle j'ai eu une très très bonne note j'ai eu 16,5/20 ben elle a rien dit **elle encourage pas.***

S1 reproche implicitement aux enseignant.e.s de ne pointer que les résultats négatifs et de ne pas valoriser les réussites. Elle souligne à nouveau le découragement que peuvent produire de tels propos que l'on peut lire comme de la dissuasion.

S2 dit ne pas comprendre le refus d'aide qui lui est opposé, elle ne se sent pas soutenue :

*S2 : L'école a dit que vous prendrez des cours de fls pendant votre temps libre, pas à la place de l'histoire ou du français. Il y a des gens qui suivent le cours de langue "5 ans" et jusqu'à présent. Mais **j'sais pas pourquoi on me dit que j'ai***

appris le français qu'un an. Je sais que je suis faible en écriture et en lecture, mais je ne sais pas pourquoi ils font ça.

Dans cette incompréhension affirmée et répétée peut se lire un sentiment d'injustice.

Quelles réponses apportent les élèves pour tenter d'atténuer les effets des différentes ruptures vécues ? Comment expliquer et réduire les écarts constatés en contexte scolaire ? Ce sera l'objet de notre troisième et dernière partie.

3. Réduire les écarts, éviter les ruptures

3.1 « Tactiques » des élèves

3.1.1. S1 : l'École, un combat quotidien

À son entrée au lycée, 3 ans après son arrivée en France, S1 s'est remobilisée et a réinvesti ses apprentissages comme le montrent les extraits de bulletins ci-dessous :

Anglais : Sara est très sérieuse et volontaire en classe.

Histoire géographie : des difficultés et des lacunes mais élève volontaire et qui travaille.

SVT : Sara essaie de faire au mieux.

Maths : Sara a bien progressé ce trimestre, il faut continuer ainsi.

Technologie : Excellent travail. Elève sérieuse et motivée.

Toutes les appréciations évoquent des progrès et de la motivation. Cette attitude évoquée par plusieurs enseignant.e.s marque une nouvelle rupture, positive cette fois par rapport au désinvestissement constaté pendant les trois années de collège. Afin d'en comprendre les raisons, nous avons interrogé S1 :

S1 : et en plus bah par exemple euh moi je pense que j'aurais jamais pu être au lycée général si j'avais écouté mes profs bah ils m'ont démotivée ils m'ont ben moi je me suis dit non jusqu'à maintenant enfin même quand j'ai pris les spécialités scientifiques et tout ben ils m'ont dit génial ça va être trop dur... médecine... même les français ils ont des difficultés.. j'ai dit ok c'est bon j'écoute plus les conseils.

S1 a repris confiance en elle et ses résultats scolaires se sont nettement améliorés car elle a décidé de ne plus se laisser décourager par des remarques négatives, de ne plus « écouter ses profs », comme elle le dit.

Remarques négatives contre lesquelles elle continue de se battre au quotidien :

*S1 : ma prof de physique au lycée elle m'a dit tu veux faire quoi plus tard je lui ai dit médecin elle m'a dit médecin ? oui mais tu sais il y a infirmière aussi je l'ai regardé comme ça je lui **dit moi j'ai dit médecin j'ai pas dit infirmière après je suis partie je me suis dit non non je vais pas écouter je vais pas écouter.***

Elle a décidé de ne plus se laisser décourager et elle l'affirme, le verbalise et le fait savoir à son enseignante. S1 est également soutenue par ses parents qui l'encouragent à ne pas écouter non plus les commentaires négatifs des enseignant.e.s :

M1 : c'est la première fois Sara par exemple quelqu'un elle parle elle dit le médecin c'est très difficile comme ça Sara elle réfléchit oui c'est difficile pas besoin d'étudier pas besoin de fatiguer Pour ça tous les jours moi j'ai parlé non non pas écouter les profs toi besoin de quelque chose fait ça.

P1 : moi reconnais Sara très intelligent.

M1 nous connaît qu'est-ce que...

P1 moi toujours dit non oubliez les profs qui dit... je ne sais pas... non c'est toi toujours c'est toi.

3.1.2. S2 : le surinvestissement scolaire

S2 est en France depuis moins longtemps que S1 et ne déclare pas explicitement avoir délibérément fait le choix d'ignorer les tentatives de dévalorisation de ses connaissances et de ses ambitions. Néanmoins, dans ses propos on comprend qu'elle aussi a fait le choix de se battre :

*S2 : je vas à l'école maintenant. Le vie n'est pas facile mais tu dois **essayer pour toi** et j'essaye maintenant **pour moi-même.***

Réussir sa scolarité est un défi personnel. Elle ne peut pas être soutenue par sa maman mais elle est accompagnée à distance, suite à son déménagement, par l'enseignante de FLS qui l'a accueillie au collège de Montbrison. En parlant d'elle, S2 dit :

S2 : je sais qu'elle ne me laissera pas tomber parce que le seul qui se soucie de moi.

En effet son ancienne professeure de FLS a pris contact avec les enseignant.e.s et le personnel du nouvel établissement fréquenté par S1 pour suggérer un accompagnement adapté. Elle a aussi mobilisé son réseau de connaissances pour aiguiller S1 vers des structures associatives susceptibles de lui apporter aide et soutien. Elle continue en parallèle à entretenir des

échanges réguliers par messages et téléphone. S1 investit pleinement les apprentissages scolaires qu'elle découvre, idéalisant sa vie en France :

*S2 : et le 22 novembre 2019 je suis venue dans mon pays de rêve la France (...)
Je vis actuellement en France, en Forbach ma vie est calme et belle. Je vis avec
ma mère et mon frère. je vas à l'école maintenant.*

Elle idéalise son exil mais pondère juste après ses propos :

S2 : Le vie n'est pas facile.

Nous avons vu quelles réponses, quelles stratégies, quelles tactiques, les élèves tentaient de mettre en œuvre pour dépasser les différentes ruptures vécues dans la plurimobilité. Ces « nouveaux profils d'élèves » nous amènent à nous questionner sur les réponses que peut apporter l'École. Quelles nouvelles perspectives didactiques émergent des caractéristiques de ce nouveau public ?

3.2. Réflexions didactiques

Nous avons examiné la construction des apprentissages scolaires et linguistiques en contexte de migrations plurielles en termes de continuités et de ruptures. Une façon de penser les perspectives didactiques émergentes pourrait être de se questionner sur des pratiques qui éviteraient les ruptures et faciliteraient les continuités. Même si notre recherche présente deux études de cas, et est par définition singulière, elle montre de nombreuses similitudes avec d'autres parcours d'élèves que nous avons eu l'occasion de rencontrer. C'est pourquoi nous nous permettons, avec précautions, d'élargir notre réflexion.

À partir de nos analyses précédemment exposées et dans l'optique d'esquisser les contours d'une réflexion sur les enjeux didactiques émergents, trois objectifs semblent se dégager.

3.2.1. Objectif n° 1 : Permettre l'évaluation des compétences acquises antérieurement

Notre recherche met en évidence les obstacles que rencontrent les enseignant.e.s face aux élèves de la mobilité. Les difficultés des enseignant.e.s à accueillir les élèves et leurs langues semblent transférées sur les élèves : les enseignant.e.s disent « l'élève est en difficulté » mais on peut entendre « je suis en difficulté, je ne sais pas comment enseigner ». Ce que confirment certaines appréciations des bulletins :

S1 Histoire /géo : Il m'apparaît difficile de connaître les points à travailler avec Sara. En effet elle ne pose aucune question et ne souhaite pas avoir de tâche active en cours. Je ne sais donc pas comment m'y prendre pour l'aider.

Cela rejoint les impossibilités à évaluer que nous avons mentionnées plus tôt. Il existe un écart, une rupture, si l'on veut poursuivre la thématique, entre la formation professionnelle des enseignant.e.s et les réalités du terrain. Nous voyons là un parallèle frappant avec les propos de Lahire lorsqu'il s'interrogeait, il y a plus de 20 ans, sur l'illettrisme :

Non armés scientifiquement des outils nécessaires pour saisir les raisonnements sociologiques des différences linguistiques, ils ne peuvent qu'émettre un constat des plus légitimistes, scolairement centré sur « l'ignorance » de ces enfants : « pauvreté du langage », « prononciation déficiente », « vocabulaire pauvre », « difficulté de lecture et d'écriture »... (Lahire, 1999, p. 59)

Notre étude de cas à mis en évidence les faits suivants : peu armé.e.s pour évaluer pertinemment les compétences linguistiques et scolaires des élèves plurilingues et plurimobiles, les enseignant.e.s sont mis.es en difficulté dans leurs pratiques pédagogiques comme dans leurs postures et savoir-être professionnels. Les élèves sont jugées « en difficulté », avec « des lacunes », ou « des soucis de langues ». Et les langues considérées comme des « barrières ». Une enseignante se demande : « que peut-on demander de plus à une personne qui doit cumuler les langues ? ».

Les compétences scolaires sont (non) évaluées au regard de la « maîtrise » de la langue française. Les élèves qui découvrent le français ne sont pas en mesure de faire état de leurs connaissances scolaires et disciplinaires par l'intermédiaire de cette langue ou d'autres langues, ce qui ne signifie pas qu'ils.elles ne possèdent pas ces connaissances. C'est ce que les deux Sara nous montrent quand elles disent traduire dans d'autres langues pour comprendre les contenus des cours. La médiation des autres langues du répertoire est nécessaire. Comment dissocier (ou ré-associer) connaissances scolaires et connaissances linguistiques ?

3.2.2. Objectif n°2 : Revisiter la didactique des langues et du plurilinguisme

Traditionnellement la didactique des langues envisage l'apprentissage des langues comme allant d'une langue « source » à une langue « cible », ou d'une langue « d'origine » à une langue « d'accueil » dans les cas migratoires. L'expérience des deux Sara montre qu'elles ont construit l'apprentissage du français en rapport avec une précédente langue « d'accueil » (le turc pour S1 et l'arabe pour S2), tout en s'appuyant sur leur langue d'origine (l'arabe

pour S1 et le kurde pour S2). Mais elles ont également recours à l'anglais pour communiquer avec les enseignant.e.s :

S1 : ben en fait tout le monde croyait que je parlais anglais que j'étais trop forte mais en fait j'étais obligée de parler anglais parce que je pouvais pas parler français enfin y avait pas d'autres langues pour parler donc euh

Elles développeraient ainsi de multi-stratégies dont nous ne connaissons pas encore les fonctionnements. Les migrations multiples contraignent les enfants à faire des liens, à inventer des stratégies et à « se métisser » (Laplantine et Nous, 2017) didactiquement, linguistiquement et cognitivement. On assiste à un métissage des apprentissages et des processus d'apprentissages dans le processus acquisitionnel.

3.2.3. Objectif n° 3 Valoriser les connaissances et compétences développées en situations informelles

Nous avons constaté un écart entre les savoirs construits par les deux Sara et leur (re)connaissance en contexte scolaire. Nous ne trouvons pas mention sur les bulletins de ces capacités (d'adaptation, de transfert, de comparaison, d'apprentissages linguistiques...). À l'image de la validation des acquis d'expériences proposée aux adultes dans leur parcours professionnel (et prévue par la loi), ne pourrait-on pas envisager un moyen de rendre visibles les compétences acquises de l'expérience des mobilités ? Voire de les développer sciemment ?

4. Remarques conclusives

Cette double étude de cas, qui met en parallèle deux parcours de vie de deux adolescentes, façonnés par des migrations successives, nous permet de mettre en lumière de nouveaux enjeux didactiques qui prennent tout leur sens au regard du processus inclusif dont se réclame l'École française aujourd'hui. Si l'on s'accorde sur le fait que l'école inclusive défend l'idée d'une école pour tou.te.s sans discrimination aucune, d'une école de la diversité, d'une école qui prenne en compte les différences, non pour en faire des éléments de ségrégation mais comme des richesses à exploiter, la question qui reste encore en suspens est celle des pratiques pédagogiques (Tremblay 2012 ; Peregó 2020). On définira comme pratiques inclusives l'ensemble des efforts déployés pour surmonter les obstacles à la participation et à l'apprentissage de tous les élèves en classe « ordinaire » (Ainscow 2009). On peut retrouver des obstacles dans tous les aspects de l'école, dans les contenus d'enseignement, dans les façons d'enseigner, dans les interactions... Au delà de notre étude de cas, notre recherche pose la question de l'adéquation de l'École aux pratiques sociolinguistiques de ses usagers et de leur constante évolution. Comment penser un continuum

scolaire dans un contexte de mobilités, en tenant compte des connaissances acquises en milieu formel mais aussi en milieu informel ? C'est le défi que lancent ces élèves « migrants ».

Références bibliographiques

- ADAMI, Hervé, 2009, *La formation linguistique des migrants*. Paris : CLE International.
- AINSCOW Mel, 2009, « Developing inclusive education systems : what are the levers for change ? » dans HICK et THOMAS (dir), *Inclusion and diversity in education : volume 2. Developing Inclusive schools and schools systems*, PP 1-13, London, SAGE.
- AZZARA Noel, VILLA-PEREZ Valeria, 2020, « Plurilinguaging et évaluation bienveillante. Une étude de cas sur les migrants adultes en plurimobilité » dans Dinvaut Annemarie, Biichlé Luc, (dirs.), *Mieux vivre en langues, ou comment passer de l'insécurité à la bienveillance, la bientraitance, la coopération*, Paris, L'Harmattan, pp. 143-164.
- ARMAGNAGUE Maïtena, RIGONI Isabelle et TERSIGNI Simona, 2019 « À l'école en situation migratoire » dans *Migrations et société* n° 176, 2019/2, pp 17 à 31.
- CANDELIER Michel, 2008, « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre » dans *Recherches en didactique des langues et des cultures - Les Cahiers de l'Acedle*, 5-2008.
- COSTE Daniel, MOORE Danièle et ZARATE Geneviève, 2009, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire, Conseil de l'Europe.
- HERAN François, 2017, *Avec l'immigration*, La Découverte.
- LAHIRE Bernard, 1999, *L'invention de l'illettrisme*, Paris, éditions La Découverte.
- LAPLANTINE François et NOUSS Alexis, 2017, 1ere édition 1977, *Le métissage*, Tétraèdre.
- MORO Marie-Rose, 2012, *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*, Paris, Bayard.
- PEREGO Christine, 2020, « L'inclusion scolaire des élèves allophones » dans *Rhizome* n° 78, Lyon, OSPERE-SAMDARRA.
- RISPAIL Marielle (dir), 2017, *ABCdaire de sociodidactique*, Publications de l'université de Saint-Etienne.
- TREMBLAY Philippe, 2012, *Inclusion scolaire, dispositifs et pratiques pédagogiques*, De Boek éducation.

WIHTOL DE WENDEN Catherine, 2020, *Atlas mondial des migrations*, Paris, Autrement.

AUTEURE

Christine Peregó est actuellement attachée temporaire d'enseignement et de recherche (ATER) au département de FLE du laboratoire LIDILEM à l'université Grenoble Alpes et doctorante au sein du laboratoire CLLE de l'université Bordeaux Montaigne. Elle a été professeure des écoles, enseignante de lettres, enseignante de français langue seconde en UPE2A et formatrice d'enseignant.e.s au CASNAV de l'académie de Lyon (centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus des familles itinérantes et de voyageurs). Ses recherches portent sur la formation des enseignant.e.s au plurilinguisme et l'inclusion des élèves plurilingues au sein des classes dites « ordinaires ».