



HAL
open science

“ “ C’est mieux mourir qu’oublier ”, ou de la complexité
de l’identité plurilingue en construction chez trois
EANA arméniens ”

Brahim Azaoui

► To cite this version:

Brahim Azaoui. “ “ C’est mieux mourir qu’oublier ”, ou de la complexité de l’identité plurilingue en construction chez trois EANA arméniens ”. *Plurilinguisme? 20 ans après*, 2013. halshs-01111822

HAL Id: halshs-01111822

<https://shs.hal.science/halshs-01111822>

Submitted on 31 Jan 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Version auteur

Référence de l'article :

Azaoui, B. (2013). « C'est mieux mourir qu'oublier », ou de la complexité de l'identité plurilingue en construction chez trois EANA arméniens. Dans V. Bigot ; A. Bretegnier & M. Vasseur (dir.), *Vers le plurilinguisme ? 20 ans après* (p.149-158). Paris : Archives contemporaines.

« C'est mieux mourir qu'oublier », ou de la complexité de l'identité plurilingue en construction chez trois EANA arméniens

Brahim AZAOUI

Montpellier III - DIPRALANG EA739, Aix-Marseille - LPL UMR7309

Abstract

This paper provides an analysis of audio recordings of interviews with three newly arrived Armenian immigrants. It has been observed that their discourse reveals the representations they have of both their L1 and L2, and of their country of origin, or what they consider to be so. The results show how complex both the construction of their plurilingual identity and their relation to Armenian - their L1 - are.

Key words: Awakening to languages, newly arrived immigrants, representations, plurilingual identity, identity construction

1. Introduction

L'immigration en France interroge à divers niveaux : politique, social, économique et scolaire. La réflexion autour de l'intégration scolaire des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et la question identitaire se posent donc avec acuité. Pour proposer des pistes de solutions, il s'agit au préalable de mieux analyser cette situation, notamment en affinant la compréhension que nous avons de ce public.

L'éveil aux langues (Candelier 2003a), en accordant un intérêt pour des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner, a permis de créer un cadre où les EANA se sentent bien, reconnus et valorisés dans leur différence, où ils peuvent « donner des choses [qu'ils savent] dans [leur] langue¹ », même si la langue de ces élèves n'a pas nécessairement été utilisée dans les activités.

L'application de cette approche avec ce public scolaire spécifique a déjà fait l'objet d'une étude sur la construction identitaire chez les EANA² (Azaoui 2012), que nous

¹ Lucineh, entretien 29/03/2007

² En France, d'autres études sur les représentations des langues d'origine ou de scolarisation chez des apprenants plurilingues ont été menées, faisant apparaître des résultats souvent proches des nôtres (Leconte et

prolongeons dans cet article-ci en nous concentrant sur les entretiens interactifs effectués avec trois jeunes arméniens en parallèle des activités d'éveil aux langues. Ces rencontres ont donné matière à répondre à plusieurs questions : quel discours tiennent-ils sur leur(s) langue(s) et pays d'origine³ ? Quelles représentations de leur identité plurilingue leurs discours mettent-ils au jour ? Et enfin, dans quelle mesure ces discours sur leur plurilinguisme portent-ils la trace de projets d'insertion différents ?

L'analyse qualitative de notre corpus audio d'entretiens semi-directifs a ainsi permis de mettre en perspective les discours de ces trois EANA arméniens, d'appréhender toute l'épaisseur de leur identité plurilingue en construction et de considérer leur discours comme lieu de manifestation des représentations des langues des élèves et d'un rapport complexe à la langue arménienne.

2. Cadrage conceptuel et théorique⁴

2.1. EANA et éveil aux langues

Les textes officiels (MEN 2002) définissent les EANA comme « tout élève non scolarisé en France l'année précédente et n'ayant pas une maîtrise suffisante des apprentissages scolaires lui permettant d'intégrer immédiatement une classe du cursus ordinaire ». Ils sont normalement pris en charge en classe d'accueil (CLA) pour l'enseignement du français langue de scolarisation⁵.

Bien que l'institution scolaire s'attelle à gérer leur intégration, il s'avère que « la diversité des langues maternelles de ces élèves [les EANA] n'est pas plus envisagée que l'existence de variétés de français chez les élèves dont le français est la langue maternelle » (Bertucci et Corblin 2004, p.131). Auger et Sauvage (2009) ont par ailleurs montré les conséquences négatives que cette cécité à l'égard des langues des EANA peut avoir pour ces enfants, cécité souvent accompagnée (précédée ?) de représentations négatives sur le bi-plurilinguisme des EANA (Varro 1990, Auger 2010).

Partant de ce constat, l'éveil aux langues, parce qu'il place les langues socialement et scolairement défavorisées à égalité avec toutes les autres langues (Candelier 2003a), nous a

Mortamet 2005, Candelier (dir) 2003, Auger 2005 et 2010, Candelier et al. (dir.) 2008). Rappelons toutefois que l'originalité de la nôtre se situe notamment dans l'application de l'éveil aux langues auprès d'EANA.

³ Nous verrons que ce terme « origine » s'applique mal pour qualifier le pays de deux des EANA interviewés car bien qu'ils reconnaissent l'Arménie comme leur pays d'origine, ils n'y ont jamais vécu.

⁴ Faute d'espace pour développer les points abordés ici, nous renverrons régulièrement le lecteur à des articles ou ouvrages pour plus d'informations.

⁵ Pour une présentation plus approfondie de la prise en charge scolaire des EANA, voir Auger 2010.

semblé approprié pour étudier les représentations que les EANA ont de leur(s) langue(s) et du français.

Les projets canadiens d'éveil aux langues font d'ailleurs apparaître des résultats positifs lors de son application avec un public EANA. La mise en place de ces activités a permis de créer des situations propices aux interactions verbales et à la verbalisation des représentations des langues et des locuteurs (Maraillet 2005 ; Armand et Dagenais 2005). Ce sont ces points-ci que nous allons à présent aborder.

2.2. Interactions verbales, discours et représentations

Nous considérerons l'interaction comme lieu de stratégies de placement et de catégorisation (Arditty 2004 ; Mondada et Py 1993 ; Vasseur 2005), dont on peut trouver des traces discursives. En effet, d'une part « mon discours indique à l'autre comment je le vois quand il me parle » (Vasseur 2005, p.138), mais l'interaction met aussi en œuvre une relation à soi à travers l'autre (Charaudeau 2009). Il existe donc une dynamique identitaire dans l'interaction observable dans les jeux d'auto/hétéro-catégorisation.

L'interaction est également le lieu de manifestation et construction des représentations sociales⁶ (Jodelet 2005), ces grilles de lecture du monde socialement élaborées et partagées. En didactique des langues et des cultures, les travaux montrent l'impact des représentations sur l'apprentissage et les langues. Elles influent sur le choix des langues (Candelier et Hermann-Brenneke 1993), la motivation à l'apprentissage, ou encore elles structurent le processus d'apprentissage (Castellotti et Moore 2002). Ainsi, « apprendre une langue c'est d'abord avoir une image de cette langue, de son statut, de ses locuteurs, de son histoire, de son utilité » (Tschoumy 1997).

La mise en place de ces activités auprès d'EANA, dans le cadre théorique considéré nous a amené à nous interroger sur plusieurs points : i) quels rapports les EANA entretiennent-ils avec leur(s) langue(s) d'origine et le français? ii) quelles représentations du pays d'origine sont verbalisées dans les discours ? La méthodologie que nous allons à présent détailler nous a permis de répondre à ces questions.

3. Méthodologie : approche, outils et terrain de recherche

⁶ Notons que dans le cadre de ces travaux, nous n'avons pas eu d'accès direct aux représentations mais bien à leur verbalisation.

3.1. Outils de collecte et d'analyse

Nous avons effectué un enregistrement audio des interactions de classe suscitées par les activités d'éveil aux langues et des entretiens interactifs en face-à-face. Pour cette étude, nous avons traité 7 heures des 20h transcrites.

Notre étude qualitative s'appuie sur l'analyse des discours, en suivant un lent travail d'annotation et de catégorisation, qui nous a permis de « dépasser la linéarité du discours » (Paillé et Muchielli 2005, p.162). Nous avons d'ailleurs emprunté à Candelier et Hermann-Brenneke (in Zarate 1997, p.142) des éléments de leur catégorisation.

3.2. Le terrain

Notre travail a été mené dans une CLA de l'Aude en 2006-2007, 2h / semaine. Notre étude se concentre sur 3 élèves arméniens⁷ :

Nom ⁸	Nationalité Langue(s) d'origine et seconde	Age	Classe	Nombre d'années en France	Scolarité antérieure	Nombre d'heures FLS hebdomadaires
Lucineh	arménienne arménien et russe	13	5è	10 mois	cours particuliers	5h
Ashot	arménien, arménien et russe	16	3è	11 mois	cours particuliers	6h
Artyom	arménien	12	6è	6 mois	non	5 h

Tableau 1: présentation des élèves

Lucineh (LU.), tout comme Artyom (AR.) et Ashot (AS.), vit avec ses deux parents au CADA⁹ de l'Aude. Elle ne connaît pas l'Arménie car elle a toujours vécu à Moscou. C'est une élève impliquée et très volontaire.

Ashot est perçu comme un enfant très actif. Sa scolarité en France est assez chaotique ; il est considéré par les enseignants comme « limité » dans ses compétences scolaires¹⁰. Ses connaissances dans sa langue d'origine sont assez restreintes : il ne l'écrit, ni la lit. Sa compétence linguistique en russe est également plutôt parcellaire. Tout comme sa consœur Lucineh, il vient de Moscou et ne connaît pas l'Arménie.

⁷ Toutes les informations ont été recueillies lors des entretiens avec les élèves et l'enseignante (qui relaye les évaluations faites par le centre d'accueil pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés et des enfants du voyage - CASNAV - mais aussi les propos de l'équipe enseignante).

⁸ Les prénoms des élèves ont été modifiés.

⁹ Centre d'Accueil pour les Demandeurs d'Asile.

¹⁰ Nous ne rentrerons pas ici dans un débat sur ces représentations qui soulignent l'image figée que peuvent avoir certains enseignants de la notion de compétence.

Enfin, Artyom n'a jamais été scolarisé en Arménie, où il a vécu. Il n'est donc ni lecteur ni scripteur en arménien.

4. Résultats

Les résultats s'organisent autour de deux pôles : le rapport au f/Français et à leur plurilinguisme, et à l'arménien¹¹.

4.1. Rapport au français/Français et conscience plurilingue

4.1.1. Quelle(s) motivation(s) à l'apprentissage du français ?

Les motivations à l'apprentissage apparaissent clairement dans le discours des élèves. Elles peuvent être intégratives, professionnelles ou encore politiques.

AS. : « quand j'habite français j'ai besoin français + *j'ai besoin parler français*¹² »

LU. : « quand on joue le jeu avec eux ils parlent en français + *c'est pour ça moi aussi je parle français* »

AR. : « parce que là j'aime pas arménien quand on parle arménien quelqu'un il a dit « tu parles quoi ? » et *tous sont venir et « tu parles quoi ? »* »

Ashot et Lucineh expriment ainsi la nécessité (« j'ai besoin » ; « c'est pour ça ») de parler français pour s'intégrer dans le pays ou dans un groupe. Quant à Artyom, il nous semble difficile de véritablement faire la part entre la motivation intégrative et le désir de non-stigmatisation¹³. En nous appuyant sur les travaux du psychosociologue Moscovici, nous pensons davantage que cet élève « esquivé la menace de se voir catégorisé comme déviant » (Moscovici 2005, p.153).

Les extraits qui suivent soulignent la motivation à visée professionnelle et politique.

AS. : « en premier *je veux travailler ici alors je apprends français* »

ENQ. : apparemment tu aimes bien voyager↑ et euh:: est-ce que tu penses que ça peut être utile↑

¹¹ Nous ne sommes pas en mesure de savoir si, dans les discours des élèves interviewés, il s'agit d'un arménien ou s'il existe chez les Arméniens que nous avons rencontrés des variétés de cette langue. Rien dans leurs propos nous laisse à penser qu'ils effectuent une distinction entre différents arméniens. Nous parlerons donc pour des raisons de commodité de la langue arménienne/l'arménien.

¹² Conventions : + = pause ; ↑ = voix montante (question ou exclamation) ; ::= allongement son ; / = auto-interruption ; // = hétéro-interruption ; (?) = mot inaudible ; (mot ?) = mot incertain

¹³ On retrouve cette même idée de désir de conformité dans l'analyse d'un entretien avec une mère, étudiante en master 2, que propose Aude Bretegnier (2008, p.73-74).

LU : oui *après pour le travail*

Ces mots nous rappellent si besoin que les EANA portent souvent une double responsabilité pour certaines familles / communautés démunies : servir progressivement d'interprète avec l'administration française et participer financièrement (le plus tôt possible) à leur séjour dans le pays.

4.1.2. Le f/Français, l'Autre et moi

Par ailleurs, l'analyse nous a permis d'observer un double rapport à l'altérité, dont on peut trouver des manifestations chez Lucineh et Ashot. Lucineh interroge sa propre identité en la mettant en perspective avec celle de l'autre. Se faisant, elle relativise la notion même d'étranger :

LU : non mais (?) il [les Français] dit que tu es pas français alors nous on dit toi aussi pour nous tu es comme ça + comme par exemple *il dit pour nous tu es étranger je lui ai dit pour nous toi aussi tu es étranger*

Ce qui est remarquable dans l'exemple suivant, tiré de l'entretien avec Ashot, c'est le caractère « interchangeable » des langues et des pays, l'un valant l'autre malgré leur spécificité respective. Son discours ne laisse d'ailleurs paraître aucune affectivité particulière :

ENQ. : C'est plus difficile ou moins difficile que le français [les activités d'éveil] ↑

AS : non pour le français *ça m'est égal + c'est pareil + c'est pas français + c'est une autre langue + ça m'est égal*

AS. : « quand j'ai rentré vous connaissez Moscou ↑ + c'est pas le même pays et France c'est pas le même pays ++ je ne sais rien + je rentre *c'est bon pour je demande les papiers* après c'est même le bien pour moi ++ ça m'est égal parce que j'ai pas vu mon pays »

Il dessine en filigrane une image de lui-même en tant que « Passager par excellence, [de] prisonnier du passage » (Foucault 1972, p.22) : il dit ne pas connaître l'Arménie, il vient de quitter la Russie, pays où il affirme avoir régulièrement subi le racisme, et il arrive en France, un pays qu'il connaît encore peu. Que ce soit donc la France ou un autre pays, cela ne change rien. Nous reviendrons sur cette idée ultérieurement lorsque nous traiterons des stratégies identitaires (cf. 3.2.2).

La question de l'altérité apparaît également à travers la gestion stratégique de leur compétence plurilingue (Coste et al., in Moore 2006, p.35) :

ENQ. : quand est-ce que tu parles russe avec la famille↑

LU : je sais pas + euh::: par exemple côté y'a les Azéris qui habitent à côté de nous + *quand quand par exemple ils sont venus chez nous on parle russe avec eux pour qu'ils comprennent le russe + c'est pas poli en arménien*

ENQ. : pourquoi il faut apprendre le français↑

AR : parce que *les enfants il comprend pas arménien il faut quand je parle français il comprend tout*

Cette compétence plurilingue est par ailleurs perçue comme facteur de prestige social et richesse personnelle :

AS : en Arménie c'est comme ça nous toujours on veut aider + *quand tu sais beaucoup de langues alors tu as bien nom + t'es bien garçon*

LU : y'a je sais pas si en français y'a y'a un truc chais pas comment dire + c'est proverbe je crois

ENQ. : oui ↑

LU : elle- combien langues tu sais t'es comme ça t'es (?) *combien langues tu sais par exemple tu sais 3 langues t'es 3 personnes//*

Dans la continuité de l'analyse sur leur rapport au français et à leur plurilinguisme, nous souhaitons comprendre le lien qu'ils établissaient avec leur langue d'origine. Leurs discours portent la trace de positions singulièrement différentes, révélant des stratégies identitaires tout aussi diverses.

4.2. Une pluralité de rapports à l'arménie(n)

4.2.1. Entre langue incarnée et rejet de l'arménien

Le rapport que ces élèves entretiennent avec leur langue est d'une grande variété. Chez Lucineh, le rapport à la langue s'exprime en termes positif et affectif :

LU : Je trouve que l'arménien c'est bien + c'est la langue moi j'aime beaucoup

ENQ. : pour quoi tu l'aimes l'arménien ↑

LU : parce que *c'est joli + c'est une langue//*

ENQ. : quel est le mot que tu préfères en arménien ↑ / est-ce qu'il y a un mot que tu aimes dire ↑ //

LU : mairik//

ENQ. : mairik ↑ / c'est quoi↑

LU : *maman*

En revanche, Artyom, qui est le seul à avoir vécu en Arménie, évoque, dans l'extrait suivant, des raisons comportementales à l'origine de son « rejet » de l'arménien :

ENQ. : Et l'arménien c'est joli ou pas ↑

AR : un peu

ENQ. : pourquoi↑

(...)

AR : *ils [les gens] jettent tout + quand on mange + une cigarette*

Le lien locuteur / langue est posé avec évidence, ce qui n'est pas sans nous rappeler que toute représentation est une « représentation de quelque chose et de quelqu'un » (Jodelet 2005, p.368).

4.2.2. Stratégies identitaires

La variété des rapports à l'arménien se perçoit aussi dans le rapport identitaire qu'ils établissent avec leur langue / pays. Ashot et Lucineh nous en offrent deux exemples opposés. Nous évoquons préalablement la notion de « passager » pour tenter de comprendre les propos d'Ashot sur l'interchangeabilité des langues / pays. Cet argument est étayé par cet autre extrait :

ENQ. : Avec tes papiers tu vas visiter l'Arménie ou la Russie + est-ce que tu veux retourner là-bas ↑

AS : jamais

ENQ. : jamais ↑

AS : *jamais pour moi jamais*

ENQ. : tu n'as pas envie ↑

AS : *non j'ai pas envie + j'ai pas vu mon pays après (?) + Arménie je vois un pays + pour moi c'est pas mon pays + c'est bon j'en ai l'autre pays*

Au-delà d'une désaffection exprimée pour son pays, qu'il explique par l'absence de vécu sur place, ces propos révèlent chez Ashot une stratégie (Camillieri 1990), consciente ou

non, pour se (re)créer une identité à travers l'image d'apatride qu'il donne de lui-même¹⁴. En effet, bien qu'il ait l'identité administrative arménienne, il *se présente* comme apatride : « c'est pas mon pays », dit-il de l'Arménie, sachant qu'il rejette la Russie et qu'il était à l'époque encore étranger en France. Cette situation fait écho à ces lignes de Foucault (1972, p.22) : « Il n'a sa vérité et sa patrie que dans cette étendue inféconde entre deux terres qui ne peuvent lui appartenir ».

Nous pensons, à la suite de Moore (2006), que l'identité est foncièrement dynamique, donc sujette à être redéfinie, quitte à vivre certaines contradictions internes. Ainsi, celle que se (re)construit Ashot est encore en tension, comme le confirme l'extrait suivant, tiré d'une activité d'éveil aux langues, « Le voleur de mots » :

LU : non *je les aime pas je les aime pas* [les Turcs]

ENQ. : d'accord à cause de quoi ↑

AS : *à cause de gé/génocide*

LU : (rires)

ENQ. : oui d'accord

LU : non c'est pas à cause de ça

AS : *pour moi c'est ça*

LU : c'est aussi mais je sais pas

Il jongle entre son statut d'apatride, présenté en entretien individuel, et celui d'héritier d'une histoire collective, qu'il défend pleinement en classe.

C'est un tout autre rapport à l'identité arménienne que l'on trouve chez Lucineh. Son identité arménienne est comme « incarnée » dans la langue dont elle propose la définition suivante :

ENQ. : C'est quoi une langue ↑ + ouh elle est dure la question

LU : c'est euh c'est *l'histoire de son pays*

ENQ. : c'est l'histoire de son pays une langue ↑

LU : oui peut-être

ENQ. : c'est joli oui

LU : c'est ::: (gênée ? pensive ?) ::: c'est c'est notre euh c'est ce qu'on sait *c'est notre conscience aussi*

ENQ. : (conscience ?) sur quoi

¹⁴ Nos remerciements à Aude Bretegnier dont les commentaires nous ont permis d'approfondir cette analyse-ci du discours d'Ashot.

LU : *sur les choses + des mots*

4.2.3. La mémoire et la mort

Cette conscience linguistique peut nous aider à mieux saisir la conviction qu'elle a de ne jamais oublier l'arménien :

LU : non l'arménien *je vais pas l'oublier*

ENQ. : tu vas pas l'oublier

LU : *non c'est sûr*

ENQ. : même l'écrire ↑

LU : Oui

ENQ. : comment comment tu peux en être sûre ↑

LU : parce que je sais pas non *je sais que l'arménien je vais pas l'oublier*

(...)

ENQ. : tu veux pas l'oublier ou tu vas pas l'oublier ↑

LU : *je ne veux pas et je ne vais pas et euh des fois (?) ++ par exemple y'a un an que je suis là et j'ai pas oublié l'écrire*

La problématique langue / identité a souvent été utilisée à des fins nationalistes (Sériot et Tabouret-Keller 2004 ; Todorova-Pirgova 2001), puisque « la langue est le symbole de l'identité nationale » (Todorova-Pirgova 2001, p.288). Oublier sa langue, donc « l'histoire de son pays » (propos de Lucineh, voir supra), c'est perdre son identité. Cette conviction est très prégnante chez Lucineh, au point que l'extrême sacrifice est envisagé. Mourir ou oublier? Lucineh nous propose une forme de mythification indicible du pays d'origine :

LU : non mais je parle je vais l'écrire aussi [l'arménien]

ENQ. : d'accord +++ t'es fière d'être arménienne ↑

LU : oui + *c'est mieux mourir qu'oublier (...)*

ENQ. : tu veux pas développer + tu ne veux pas expliquer ↑

LU : expliquer↑ + *je peux pas expliquer*

5. Pour conclure

Dans cette étude-ci, ce sont les entretiens, organisés pendant ou après les activités d'éveil aux langues en classe, qui ont constitué le principal support de nos analyses. L'approche plurielle retenue pour notre recherche globale aura indubitablement permis une

discussion libre sur les / leurs langues lors des rencontres en face-à-face, comme le suggèrent le propos d'autres élèves interrogés.

Au final, nous avons pu montrer à travers l'étude des discours de ces élèves la variété des stratégies identitaires chez trois représentants de la langue / culture arménienne. La (re)construction identitaire qu'ils évoquent dans leurs discours nous amène à nous défaire, si besoin était, de toute vision essentialiste de l'identité. Ils nous rappellent en effet que, bien que tous trois arméniens, leurs personnalités, identités et projets ne peuvent être confondus. Pourtant tous trois seront étiquetés « EANA », avec tout ce que cette catégorie – comme tout autre d'ailleurs (Mondada 1999) – peut avoir de potentiellement sclérosant et stigmatisant.

Aussi, et sans aucunement remettre en question l'apport des approches plurielles¹⁵ en termes d'estime de soi, de motivation, de développement sociocognitif et d'ouverture à la diversité, et de l'intérêt de l'application de l'éveil aux langues avec des élèves allophones, il nous semble important que l'enseignant FLS ne tombe pas dans une forme d'« angélisme pédagogique ».

Il convient en effet de ne pas croire que *tous* les EANA se sentiront *de facto* reconnus ou valorisés avec de telles approches. Certains peuvent légitimement être enclin à prendre des distances avec leurs origines pour se reconstruire une identité.

Bibliographie

ARDITTY J. (2004) : « Spécificité et diversité des approches interactionnistes », *AILE*, n°21, p. 167-201.

ARMAND F., DAGENAIS D. (2005) : « Langues en contexte d'immigration : éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire », *L'immigration et les interactions de la diversité. Revue de l'association des études canadiennes*, p. 110-113.

AUGER N. (2010) : *Elèves Nouvellement Arrivés en France. Réalités et perspectives en classe*, Paris, Editions des Archives Contemporaines.

AUGER N., SAUVAGE J. (2009) : « Le mutisme des enfants (de) migrants à l'école maternelle », *Les cahiers pédagogiques*, n° 473, p. 44-45.

AUGER N. (2005) : *Comparons nos langues* (DVD et livret pédagogique), Montpellier, CRDP Académie de Montpellier.

AZAOUI B. (2012) : « Eveil aux langues et ENA : pour une construction identitaire des allophones à l'école. », in F. DEMOUGIN et J. SAUVAGE (dir.) *La construction identitaire à l'école. Perspectives linguistiques et plurielles*, Paris, L'Harmattan, p. 349-360.

BERTUCCIM-M., CORBLIN C. (2004) : *Quel français à l'école : les programmes de français face à la diversité linguistique*, Paris, L'Harmattan.

¹⁵ Voir le site : <http://carap.ecml.at/>

BRETEGNIER A. (2008) : « Interroger le sens et les enjeux des projets d'appropriation du français langue d'insertion : ouverture d'un champ de recherches interventions », in V. CASTELLOTTI et E. HUVER, *Glottopol*, vol. 11, p.70-80.

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

CANDELIER C., IOANNITOU G., OMER D. et VASSEUR M-T. (2008) : *Conscience du plurilinguisme : pratiques, représentations et interventions*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

CANDELIER M., HERMANN-BRENNEKE G. (1993) : *Entre le choix de l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*, Collection Crédif-Essais, Didier.

CASTELLOTTI V., MOORE D. (2002) : « Représentations sociales des langues et enseignements », *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.

CHARAUDEAU P. (2009) : « Identité linguistique, identité culturelle : une relation paradoxale », non paginé, consulté sur le site : <http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-linguistique-identite.html>

FOUCAULT M. (1972) : *L'histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Gallimard.

JODELET D. (2005) : « Représentations sociales : phénomènes, concepts et théories », in S. MOSCOVICI (dir.), *Psychologie sociale*, Paris, PUF, p.363-384

LECONTE F., MORTAMET, C. (2005) : « Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil », C. LECONTE et S. BABAUT, *Glottopol* n°6, juillet 2006, <http://www.univ.rouen.fr/dyalang/glottopol>, p.22-57

MARAILLET E. (2005) : *Etudes des représentations linguistiques d'élèves au 3^e cycle du primaire en milieu pluriethnique à Montréal, lors d'un projet d'éveil aux langues*. Mémoire du département de didactique, université de Montréal.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2002) : *Bulletin officiel n°10, numéro spécial du 25/04/2002*.

MONDADA L., PY B. (1993) : « Vers une définition interactionnelle de la catégorie d'apprenant », in J.-Ch. POCHARD (ed.), *Acquisition des langues : Perspectives et recherches. Profils d'apprenants*. Actes du IX Colloque International, p. 381-395.

MONDADA L. (1999) : « L'accomplissement de l'« étrangéité » dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs », *Langages*, 33^e année, n°134, p.20-34.

MOORE D. (2006) : *Plurilinguisme et école*, Paris, Didier.

MOSCOVICI S. (2005), *Psychologie sociale*, Paris, PUF.

SEROT P., TABOURET-KELLER A. (2004) : « Les métaphores multiples de m'expression 'langue maternelle' : un projet de travail », *Cahiers de l'ILSL*, n°17, p.277-288.

TODOROVA-PIRGOVA I. (2001) : « Langue et esprit national : mythe, folklore, identité », *Ethnologie française* n°86/2, p.287-296.

TSCHOUMY J-A. (1997) « Une thématique nouvelle », in M. MATTHEY (éd.), *Les langues et leurs images*. Actes du colloque, Neuchâtel, mars 1996, Neuchâtel, IRDP, p.11-14.

VARRO G. (1990) : « Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants », *Diversité VEI*, n°83, Sceren-CNDP, non paginé, consulté en ligne : <http://www2.cndp.fr/revueVEI/83/MigFo83-3.htm>.

VASSEUR M-T. (2005) : « Places discursives, imaginaire dialogique et apprentissage de la langue », in D. MOORE (coord.) *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, p.134-148.

ZARATE G. (coord.) (1997) : *Les représentations en didactique des langues et cultures*, St Cloud, Credif-Lidilem.