

Sous la direction de Catherine Mendonça Dias,
Brahim Azaoui et Fatima Chnane-Davin

Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école

Ouvrage publié avec le concours de l'INSHEA



Lambert-Lucas

*Aux enfants et adolescents qui migrent dans le monde.
À toutes celles et tous ceux qui les accompagnent avec bienveillance.*

Remerciements

Nous remercions l'Inshea qui a permis le financement du présent ouvrage dans le cadre du projet Evascol portant sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV), financé par le Défenseur des droits.

Nos remerciements s'adressent aussi tout particulièrement et chaleureusement aux enseignants-chercheurs et collègues qui ont apporté leur expertise pour accompagner la rédaction des présents chapitres d'ouvrage, à savoir :

José Ignacio Aguilar Río, Isabelle Audras, Violaine Bigot, Delphine Guedat-Bittighoffer, Nathalie Blanc, Lucile Cadet, Michel Candelier, Véronique Castellotti, Jean-Louis Chiss, Francine Cicurel, Rebecca Dahm, Catherine David, Chantal Domp martin, Elisabeth Faupin, Laurent Gajo, Stéphanie Galligani, Sophie Gobert, Cécile Goï, Elisabeth Hultqvist, Emmanuelle Huver, Laurence Le Ferrec, Marie-Odile Magnan, Muriel Molinié, Rita Peix, Christian Puren, Véronique Rivière, Valérie Spaëth, Nathalie Thamin, Pascale Trévisiol-Okamura, Geneviève Zoïa.

Et bien entendu et surtout, merci aux auteurs pour le temps consacré en recherches, en écriture, et leur patience méticuleuse pour le travail mené sur les chapitres de cet ouvrage qui est le leur.

Sommaire

Préface	15
Jean-Pierre Cuq	

Introduction	17
Catherine Mendonça Dias, Brahim Azaoui et Fatima Chnane-Davin	

Première partie

Inclusion des élèves allophones et expériences des enseignants

Politiques éducatives, dispositifs et inclusion : des problématiques nationales ?

1. « Besoins éducatifs particuliers » et inclusion scolaire des enfants et jeunes migrants : le grand tâtonnement	25
Maïtena Armagnague, Inshea, Ghrapes	
2. Entre les « mesures spéciales » de soutien et « l'enseignement » : la réception des nouveaux arrivants en Suède	39
Helen Avery, Université de Lund, Center for Middle Eastern Studies (Suède)	
3. Comment évoluent nos offres de service pour les élèves allophones ? L'exemple du Québec	53
Diane Querrien, Université Concordia, Montréal (Canada)	
4. Éducation inclusive, plurilinguisme et immigration	71
Felix Etxeberria, Elisabeth Arrieta, Joxe Garmendia, Hilario Murua, Université du Pays Basque (Espagne)	

L'enseignement auprès d'élèves allophones : réalités, représentations et besoins

5. Enseigner aux allophones. Représentations du métier et pratiques de terrain	91
Isabelle Rigoni, Inshea, Ghrapes	
6. Enseigner auprès d'élèves en situation de grande précarité : du désir didactique à la souffrance ressentie	107
Brahim Azaoui, Université de Montpellier, Lirdef	

7. Formation des enseignants en charge d'élèves allophones,
d'hier à aujourd'hui : quelles perspectives ? 123
Catherine Mendonça Dias, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, Diltec ;
Brahim Azaoui, Université de Montpellier, Lirdef ;
Fatima Chnane-Davin, Aix-Marseille Université, Adef

Deuxième partie

Apprentissage et enseignement d'une langue seconde et en langue seconde

Représentations et pratiques enseignantes liées au plurilinguisme des élèves

8. Langues et École : pour une didactique du plurilinguisme
inclusif 141
Sofia Stratilaki-Klein, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, Diltec,
Université du Luxembourg et Claudine Nicolas, Casnav de Paris
9. Le *translanguaging*, un autre regard pour l'inclusion :
propositions pour une didactique inclusive du français 155
Véronique Miguel Addisu, Université de Rouen, Dylis
10. Enseigner à des élèves plurilingues : vers une didactique
inclusive 171
Nathalie Auger, Université Paul-Valéry - Montpellier 3, Praxiling

Appropriations du français en langue seconde par les élèves allophones

11. Implications didactiques de l'appropriation du français
sur une année scolaire par les élèves allophones 187
Catherine Mendonça Dias, Paris 3, Diltec
12. Analyse quantitative et qualitative des difficultés rencontrées par
les élèves allophones dans leurs apprentissages mathématiques ... 203
Karine Millon-Fauré, Aix-Marseille Université, Adef
13. Conduites d'étayage dans une séquence de grammaire en UPE2A :
les outils didactiques au cœur de la multimodalité des pratiques
enseignantes 217
Marie-Odile Hidden, Université Bordeaux Montaigne, Telem ;
Malory Leclère et Laura Uribe, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, Diltec

Allophonie : un concept plus large et moins spécifique qu'il n'y paraît

14. Enseigner aux allophones et aux alloglottes :
mêmes défis langagiers ? 239
Karima Gouaïch, Fatima Chnane-Davin, Aix-Marseille Université, Adef

15. Langues régionales, langues de France : la première <i>allophonie</i> dans le système scolaire français	259
Pierre Escudé, Université de Bordeaux, Laces	
Conclusion	275
Simona Tersigni, Université Paris Nanterre, membre du Sophiapol, membre affiliée de l'UMR 7367 Dynamie	

Annexes

Sigles et acronymes	283
Les auteur·e·s	285

Préface

Jean-Pierre Cuq

Ancien élève de l'école publique

À l'école, les enfants de migrants sont-ils des enfants « comme les autres » ? C'est en tout cas à les aider à être tels que travaillent les équipes enseignantes, et, là où il ou elle se trouve (Espagne, France, Portugal, Suède, et tant d'autres lieux), chacun et chacune des contributeurs et des contributrices de cet ouvrage. Il suffit de dire qu'il y a ici rassemblés des textes d'auteurs qui comptent parmi les meilleurs spécialistes de cette partie de l'attention minutieuse qu'une société qui se dit avancée se doit de porter à ceux des siens qui sont parmi les plus fragiles. Ces quelques lignes préliminaires ne seront donc pas le grain de sel qu'on disait naguère aux enfants de mettre sur la queue des oiseaux pour mieux les attraper. Seulement, hors de toute didactique, un rapide mais sincère encouragement confraternel à poursuivre inlassablement leur indispensable travail.

À vrai dire, c'est bien autre chose que la bonne réception d'un ouvrage universitaire qui se joue dans les essais, dans les propositions, dans les réflexions de ces chercheurs et, heureusement, de tant d'autres. Car l'enjeu n'est pas (si on ose dire) « que » didactique. Il est certes celui de permettre à de jeunes individus de s'approprier au mieux une langue et de se sentir chez eux dans une culture qui leur étaient *a priori* étrangères. Mais il s'agit surtout du plus beau des enjeux humains, l'honneur et la justification de l'existence même de l'école : accompagner ces enfants comme on le doit à tous les enfants, les guider, les fortifier dans la partie la plus structurante de leur parcours vers l'âge d'Homme. Ou plutôt, devrais-je dire, accompagner, guider, fortifier chacun dans ce parcours. Car il est unique, l'Enfant...

La majuscule me sert juste à ne jamais oublier que derrière le nom commun se cache toujours un nom propre. Et comme, n'en déplaise aux inconditionnels de la synchronie, les noms charrient toujours avec eux leur histoire dont ils nourrissent subrepticement le système, je n'oublie pas non plus que l'enfant, celui qu'il s'agit justement pour nous de faire parler, est, par son origine en bas latin, celui qui ne parle pas.

Mais, aussitôt, dangereuse nécessité de la généralisation, voilà le pluriel. Voilà aussi les adjectifs, voilà les « compléments » du nom : *élèves étrangers, enfants de migrants, enfants nouvellement arrivés en France, primo-arrivants, enfants non francophones, élèves allophones nouvellement arrivés...* Enfants, enfin positivement allophones. Positi-

vement allophones, dis-je, c'est-à-dire non pas handicapés du poids d'une autre langue et d'une autre culture, mais détenteurs d'un trésor que tant d'autres mettent tant d'années à s'imparfaitement approprier : parler, comprendre, parfois même lire et écrire une autre langue !

Et dans le titre de ce livre enfin, je n'y vois pas qu'une coquette subtilité, *enfants migrants*, et non pas seulement *de migrants*.

Avec d'autres, j'observe la valse de ces noms : je n'en ferai pas le procès car il faut bien nommer, et décrire, même si jamais le mot ne suffit.

J'observe aussi, depuis le même temps, la même danse des institutions (sur quel pied dansent-elles ? d'une certitude à l'autre, le savent-elles ?) : chez nous seulement (et tant d'autres ailleurs) fleurissent au fil des réformes des acronymes ésotériques, aux parfums réservés à quelques initiés : CLIN, CLAD, CLA, DAI, UPE2A. Mais là encore, il serait trop facile de ricaner. Je veux y voir au contraire le souci de l'Institution et de l'État, d'améliorer sa réponse, au fur et à mesure qu'il prend peu à peu conscience de l'enjeu majeur du défi que ces enfants lancent légitimement à l'école et à la société tout entière.

« Ces enfants » : c'est au tour cette fois du soi-disant démonstratif de particulariser. Sont-ils, doivent-ils devenir, comme je l'avançais au début, « comme les autres » ? Y a-t-il un enfant comme les autres ? Tous semblables et chacun différent : semblables en droit et en dignité par leur qualité d'élève, c'est-à-dire en tant que partie prenante d'une communauté éducative socialement fondamentale, l'école, matrice et modèle en devenir de la société. Semblablement liés aussi, abstraction indispensable à l'étude, dans le concept d'apprenant.

Mais, surtout, chacun différent par son histoire, ses aspirations, son être intime et unique. Comme un garde-fou, cette dualité est toujours dans un coin de ma tête quand je travaille moi aussi, tant bien que mal, sur l'enseignement du français à ceux qui ne l'ont pas reçu à l'origine de leur voyage et que je tente de la résumer par le terme de *personne apprenante*.

*

Enfant je fus, moi aussi, dans cette école publique qui m'a tant donné. Je ne migras pas, je ne parlais qu'une langue, je n'étais ni riche ni pauvre, mes parents m'étaient attentifs... Et pourtant, ce livre me le rappelle, que de travail, que de lectures, quel chemin m'a-t-il fallu faire moi aussi pour me rendre compte que tu étais là, pour tenter de te voir un peu, mon dissemblable semblable, mon petit frère en humanité...

Introduction

Catherine Mendonça Dias,
Brahim Azaoui et Fatima Chnane-Davin

Genèse de l'ouvrage

Depuis les années soixante-dix, l'arrivée d'enfants migrants en Europe ou en Amérique du Nord a progressivement et régulièrement interrogé leur prise en charge institutionnelle et pédagogique, ainsi que la terminologie utilisée pour nommer à l'école ce public dit « à besoins éducatifs particuliers », ce qui sous-tend des approches pédagogiques distinctes. Cette évolution a alors également concerné la didactique du français en tant que langue seconde et à visée scolaire. Bien qu'une offre éducative se soit développée en France, il demeure difficile d'enquêter au niveau national pour appréhender les mobiles, la mise en œuvre et les effets de cette offre. En 2015, le Défenseur des droits a financé une recherche, Evascol, sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) (Armagnague *et alii* 2018)¹. Cette recherche s'est inscrite dans un contexte de médiatisation du fait migratoire, de hausse d'arrivées, de phénomènes remarqués d'exclusion du système scolaire (à différents niveaux et diverses étapes du processus de scolarisation) ou de phénomènes de discrimination. Elle a impliqué des chercheurs en sociologie, anthropologie, sciences de l'éducation, didactique des langues, didactique des mathématiques, sciences du langage, de sorte à questionner différents paramètres de la scolarisation de ces jeunes. Elle s'est appuyée sur des expertises et méthodologies complémentaires, qui permettent de dépasser une démarche monodisciplinaire pour des situations aussi complexes, touchant aux politiques éducatives, locales, aux relations interpersonnelles, aux langues et à leur rapport entre elles, entre soi, avec l'autre... à l'individu.

À l'issue de cette enquête, un colloque international s'est tenu à l'Inshea en avril 2018². L'ouvrage *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école* en est un prolongement et un jalon, car ces recherches sont ancrées dans une époque, en interaction avec le terrain qui les ont suscitées et sur lesquels elles agiront dans une certaine mesure.

1. Armagnague Maïtena, Cossée Claire, Mendonça Dias Catherine, Rigoni Isabelle, Tersigni Simona, 2018, Rapport de recherches Evascol. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). Défenseur des droits & Inshea, 2018, disponible en ligne.

2. www.inshea.fr/fr/content/colloque-evacol-ecole-migration-itinerance-regards-croises

Objets et objectifs de l'ouvrage

Cet ouvrage se caractérise, à l'image du colloque Evascol, par sa dimension interdisciplinaire et internationale : sociologues, didacticiens et linguistes français, basques, espagnols, canadiens et suédois proposent un état des lieux des travaux actuels et des réflexions menées sur la question des élèves catégorisés *a priori* par leur « allophonie », c'est-à-dire qui ont des compétences plus développées dans une ou plusieurs langues autres que celle du système scolaire du pays d'accueil et de la socialisation extra-familiale.

Ce sont des élèves pour lesquels l'institution postule des besoins linguistiques dans la langue cible, ce qui motive des aménagements spécifiques pour en permettre l'apprentissage accéléré. Ces prises en charge particulières ont évolué, suivant les contextes politico-éducatifs et la façon dont étaient appréhendés les besoins, ainsi que selon les interprétations didactiques faites pour l'enseignement du français et des disciplines en français, en tant que langue seconde, sur le terrain scolaire.

Organisation de l'ouvrage

Vingt-quatre chercheurs spécialistes des questions de la scolarisation des élèves allophones ont contribué à ce recueil, organisé en quinze chapitres, répartis en deux parties principales.

La première partie, intitulée « Inclusion des élèves allophones et expériences des enseignants », aborde les politiques éducatives, la présentation de modèles de dispositifs et, au cœur de l'analyse, la question de l'inclusion scolaire. Il s'agit de présenter un point de vue holistique du contexte d'apprentissage et du système institutionnel dans lequel évolue l'élève allophone, pour lequel on identifie des besoins éducatifs, définis sur des critères linguistiques plutôt que sociaux, migratoires..., besoins qui conduisent à des prises en charge pédagogiques qui différencient les élèves allophones des autres.

Maïtena Armagnague (chapitre 1) nous amène à nous questionner sur les tensions entre une volonté d'inclusion scolaire par des dispositifs d'apprentissage et l'exclusion temporaire du cycle ordinaire que ces dispositifs génèrent paradoxalement. Ces dilemmes dans le traitement institutionnel de l'offre scolaire destinée aux élèves allophones migrants se retrouvent dans de nombreux pays. L'adaptation scolaire comporte en creux les constats d'une inadaptation scolaire et, des besoins éducatifs à la déficience, les frontières sont parfois poreuses.

Helen Avery (chapitre 2) montre comment le système éducatif suédois a expérimenté diverses organisations, variant au gré des politiques nationales éducatives. L'auteure rapporte des écueils (l'inscription d'élèves dans des filières dévaluées, parallèles au cycle régulier), des défauts de formations des enseignants, des innovations avec leurs limites (le recours à des interprètes en classe) et des partenaires complémentaires à l'école (tels que les professionnels des bibliothèques).

Outre Atlantique, des modèles de services sont également expérimentés à l'école québécoise, ce que décrit Diane Querrien (chapitre 3),

chercheure didacticienne à l'université de Concordia, qui réalise une comparaison avec le système français, depuis les années soixante-dix, sachant qu'au Québec deux publics sont visés : les natifs ayant le français comme langue seconde et les jeunes migrants allophones. Sa présentation tient compte du point de vue des acteurs, récolté à travers l'étude *Alloscol* qu'elle a menée.

Le chapitre suivant permet de s'interroger sur les similitudes, convergences et distinctions apparentes d'un contexte à un autre qui permettraient de prendre du recul sur les politiques éducatives de son pays et d'en envisager des alternatives. Les situations au Pays basque et en Catalogne sont examinées et comparées vis-à-vis de la France par Felix Etxeberria, avec Elisabeth Arrieta, Joxe Garmendia et Hilario Murua, qui partent des constats des écarts de performances entre élèves natifs et immigrants – notamment des nouveaux arrivants –, rappellent les rythmes de processus acquisitionnels et mettent alors en perspective les compétences des élèves et la structuration de l'offre éducative sur les différents terrains comparés.

À la suite de ces expositions contextuelles et problématisées autour de l'inclusion des jeunes allophones en milieu scolaire, les auteurs suivants abordent le point de vue des enseignants, dans l'exercice professionnel auprès des apprenants allophones.

C'est ainsi qu'Isabelle Rigoni (chapitre 5) pointe les dilemmes dans la fonction d'enseignement telle que les professionnels la conçoivent et leur action auprès de jeunes dont les besoins dépassent le champ des compétences scolaires habituellement associées aux représentations d'élèves.

C'est d'ailleurs ces tensions, ainsi que la complexité didactique, qui se retrouvent dans les discours des enseignants, récoltés lors d'un cercle d'étude mené par Brahim Azaoui (chapitre 6) qui révèle des situations d'isolement, de souffrance ou de frustration des enseignants, aux prises entre l'injonction d'inclusion et la réalité du terrain, ce qui amène le chercheur à énoncer des démarches de prévention telle que se relayer, co-enseigner ou échanger dans des cercles d'études.

Cette première partie se clôt par un chapitre collectif de Catherine Mendonça Dias, Brahim Azaoui et Fatima Chnane-Davin (chapitre 7). Les auteurs proposent une rétrospective critique de l'offre de formation au prisme de l'évolution des politiques éducatives orientées vers le principe d'inclusion, puis un état des lieux à partir l'exemple de deux académies, à l'issue de quoi des propositions sont faites pour la formation des équipes éducatives.

La seconde partie de l'ouvrage est consacrée à l'apprentissage et à l'enseignement d'une langue seconde et en langue seconde. Cette partie s'organise en trois temps.

Il sera tout d'abord question du plurilinguisme des élèves comme objet d'analyse et catalyseur pour les pratiques enseignantes. Sofia Stratilaki-Klein et Claudine Nicolas (chapitre 8) interrogent les représentations identitaires liées à l'expression (sur) des langues, les relations avec le processus d'inclusion et les enjeux de cette prise en compte dans les

formations mêmes destinées aux professionnels.

Au sein des classes, interactions plurilingues des élèves et tactiques translingues des enseignants se retrouvent d'ailleurs, ce que décrit Véronique Miguel Addisu (chapitre 9) dont l'analyse sur le translanguaging conduit à envisager l'enseignement du français, en tant que langue de scolarisation, avec l'appui de la diversité langagière.

Mais comment conjuguer allophonie et inclusion ? Nathalie Auger (chapitre 10) revient sur la dialectique de ces deux notions, en ajoutant à la figure de l'élève deux acteurs concernés par l'inclusion pour que celle-ci soit opérationnelle : le parent et l'enseignant.

Ensuite, l'attention est portée sur l'appropriation des compétences linguistiques développées ou à développer dans la langue cible. Pour les élèves, un des enjeux est d'apprendre le français et en français, de progresser dans toutes les disciplines, avec une échéance liée à l'orientation scolaire, en étant dans un projet migratoire parfois en construction. La recherche Evascol apporte des indicateurs : Catherine Mendonça Dias (chapitre 11) suit une cohorte d'élèves allophones et analyse leurs résultats à des tests de français, résultats dont sont dégagées des orientations didactiques.

Toujours dans ce cadre et sur la base d'activités proposées aux élèves, Karine Millon-Fauré (chapitre 12) mène l'analyse des difficultés rencontrées par les élèves allophones dans leurs apprentissages mathématiques, confirmant que la maîtrise des compétences langagières nécessaires à l'activité mathématique n'est pas forcément liée aux compétences dans la langue usuelle.

Usage de la langue à des fins communicatives se mêle à l'usage de langue dans les disciplines qui mobilisent du métalangage notamment, tel qu'en classe de français : Marie-Odile Hidden, Malory Leclère et Laura Uribe (chapitre 13) nous entraînent au cœur de la classe et de la multimodalité des pratiques enseignantes et, à partir d'une séquence filmée portant sur la leçon de la négation, elles analysent les conduites d'étayage de l'enseignante avec les élèves allophones.

Cette partie de l'ouvrage se clôt sur la reprise du terme *allophonie* élargi aux élèves non migrants, plurilingues non reconnus ou ne trouvant pas de reconnaissance au sein des espaces institutionnels. Ainsi Karima Gouaïch et Fatima Chnane-Davin (chapitre 14) s'interrogent sur les distinctions opérées dans l'enseignement aux allophones et aux alloglottes tandis que Pierre Escudé (chapitre 15) discute, avec une approche historique, la place ménagée aux langues de France, stigmatisées, en établissant un parallèle avec les langues de l'immigration.

Cet ouvrage se conclut par les propos de Simona Tersigni qui nous amène à questionner le concept récent d'allophonie, saisi alors dans son actualité sociale, en tension vis-à-vis de la francophonie, et peut-être tout à la fois vecteur ou révélateur de risques, au-delà qu'être allophone soit une chance.

Première partie

Inclusion des élèves allophones et expériences des enseignants

Politiques éducatives, dispositifs et inclusion : des problématiques nationales ?

Premier chapitre

« Besoins éducatifs particuliers » et inclusion scolaire des enfants et jeunes migrants : le grand tâtonnement

Maïtena Armagnague,
Inshea, Ghrapes

Résumé

Dans le traitement qu'elle accorde aux élèves migrants, l'institution scolaire est partagée entre ce qu'elle vit comme un devoir moral d'émancipation sociale valorisant l'individu et ses singularités et son attachement républicain à l'universalisme rejetant les appartenances collectives à caractère ethnique. Dans ce contexte, comment comprendre le statut souvent présenté comme « spécifique » des enfants et jeunes migrants à l'école ? Quels en sont les structures et les fondements institutionnels ? Nous mettons en évidence les déterminants des tâtonnements institutionnels afférents à la construction d'une catégorie d'action éducative, les « élèves allophones nouvellement arrivés » (EANA), catégorie s'inscrivant progressivement dans le paradigme institutionnel de l'inclusion. Ces tâtonnements s'incarnent dans la difficulté du système éducatif français à considérer institutionnellement l'élève migrant, figure sociale coincée entre des considérations scolaires postcoloniales et l'organisation d'une légitimité de la compensation structurée notamment à partir de l'inadaptation scolaire. Dans l'émergence de cette « question éducative » et la construction de réponses instituées, le registre linguistique (maîtrise de la langue, état de la biographie langagière) sera la cheville ouvrière des politiques éducatives vis-à-vis de ces publics.

« Besoins éducatifs particuliers » et inclusion scolaire des enfants et jeunes migrants : le grand tâtonnement

L'institution scolaire française se caractérise par un rapport complexe à ses élèves susceptibles d'entrer dans la catégorie d'action publique d'EANA : « élèves allophones nouvellement arrivés ». Pourtant, elle en

scolarise chaque année plusieurs dizaines de milliers : 60 000 pour l'année scolaire 2016-2017 selon la DEPP¹ (Robin 2018). Cette complexité vient d'un tiraillement des logiques d'action organisant les principes d'intervention de cette institution auprès de ces publics. Elle est partagée entre son souhait de s'illustrer en lieu capable de participer à l'émancipation sociale d'élèves qu'elle identifie comme vulnérables et donc de tenir compte de leurs spécificités, tout en étant contrainte, dans cette mission, par ses principes universalistes par lesquels elle reste soucieuse de ne pas reconnaître les appartenances collectives à caractère ethnique, principes politiques du « modèle républicain » – affirmés avec force après 1945 (Weil 2008) – dont l'école est un emblème. Ainsi, le soutien pédagogique et la compensation scolaire des élèves migrants, qui induisent de la différenciation, sont-ils confrontés, dans les quotidiennetés scolaires, à une réserve institutionnelle rejetant toute forme de différentialisme. Pourtant, à l'attention de ces enfants, des méthodes pédagogiques dites « interculturelles » ou « transculturelles » liées à des politiques sociales se revendiquant de l'interculturalité (Keyhani 2017) sont parfois mises en œuvre en marge du système éducatif ordinaire dès les années 1960 en France, alors que leurs fondements sont quelquefois culturalistes (Sayad 1978 ; Belkacem 2015), crispant encore cette question des enfants (de) migrants à l'école. Dans ce contexte, comment comprendre le statut souvent présenté comme « spécifique » des enfants et jeunes migrants à l'école ? Quelles en sont les structures et les fondements institutionnels ? Dans cette contribution, nous tâchons de mettre en évidence les déterminants des tâtonnements institutionnels afférents à la construction d'une catégorie d'action éducative, les « élèves allophones nouvellement arrivés » (EANA), cette catégorie allant progressivement s'inscrire dans le paradigme institutionnel de l'inclusion. Pensé au départ au prisme du handicap, le registre sémantique de l'« inclusion » tend progressivement à s'imposer dans le langage politique et scientifique pour l'ensemble des publics éloignés des normes scolaires majoritaires dont les élèves migrants ne parlant pas le français. L'inclusion, promue initialement par la déclaration de Salamanque en 1994², vise l'établissement de règles pour l'égalisation des chances. Elle porte un modèle de participation sociale et scolaire refusant la relégation des personnes présentant une déficience au profit de l'acceptation de leurs différences et de la valorisation de la diversité (Ebersold 2009).

Ces tâtonnements institutionnels s'incarnent dans la difficulté du système éducatif français à considérer institutionnellement l'élève migrant car il constitue une figure sociale coincée entre des considérations scolaires postcoloniales et l'organisation d'une légitimité de la compensation structurée notamment à partir de l'inadaptation scolaire. Les deux

1. La DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) est le service statistique du ministère de l'Éducation nationale.

2. *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité*, Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994, Unesco.

premières parties de cette réflexion seront consacrées à un travail d'analyse de cette figure sociale complexe. *De facto*, la mise en accessibilité des systèmes éducatifs européens et la diffusion de la rhétorique de l'inclusion scolaire portées, par des avancées réglementaires historiques (Ainscow *et alii* 2013)³, achoppent sur ces élèves migrants. En effet, leur participation scolaire s'inscrit dans une configuration pédagogique et institutionnelle faite de l'émergence de cette population scolaire comme « question éducative » et de la construction de formes de réponses instituées par la légitimation d'un « besoin éducatif spécifique » acceptable pour l'institution scolaire c'est-à-dire scolairement exprimable. Nous observerons dans un troisième temps que c'est le registre linguistique (maîtrise de la langue) qui sera la cheville ouvrière de ces deux dynamiques structurant les tentatives de mise en accessibilité du système éducatif vis-à-vis de ces publics. Si la politique d'accessibilité auprès de ces publics s'est construite à partir de la centralité linguistique, ceci ne signifie pas pour autant que les élèves migrants n'aient pas fait l'objet d'analyses complexes, notamment de la part de didacticiens de la langue française mettant en évidence d'autres dimensions dans leurs analyses que la seule maîtrise de la langue (Galligani 2012 ; Goï 2018).

1. L'origine de la « question scolaire » pour les enfants migrants : migrations, colonisation, démocratisation et classification scolaires

La France a bâti les fondements de sa rhétorique politique universaliste en puisant dans les valeurs des Lumières et l'« esprit de 1789 » les légitimations humanistes-républicaines de son projet de citoyenneté dont l'éducation en était l'instance d'opérationnalisation. De toutes les entités se revendiquant, dès la seconde moitié du XIX^e siècle comme des « puissances » industrielles en Europe, la France a pour particularité de posséder un vaste empire colonial, comparable à celui de l'Angleterre. Dans le même temps, ce pays devient un grand pays d'immigration, le premier en Europe jusqu'à la fin du XX^e siècle : le nombre d'étrangers en France croît alors rapidement : on comptabilise 381 000 étrangers lors du recensement de la population de 1851, on dénombre près de 700 000 étrangers vingt ans après (1872) et un million trente ans plus tard (1881). De fait, à la fin du XIX^e siècle, on compte 200 000 élèves d'immigrés de moins de 15 ans et près de 300 000 de moins de 20 ans, particulièrement regroupés dans le Nord et le Sud-Est (Noiriel 1988). Une partie de ce vivier migratoire a pour origine les colonies, notamment d'Afrique où la France va, à la même période, édifier une domination culturelle et économique : diffusion imposée de la langue française mais aussi des formats administratifs, doublée d'une domination raciale. Contrairement à d'autres pays colonisateurs – l'Angleterre ou les Pays-Bas par exemple –

3. La loi 2005 102 du 11.02.2005 sur le handicap en France prévoit à ce titre des avancées sans précédent dans le domaine scolaire en visant un objectif d'accessibilité. La circulaire n° 2012-141 du 02.10.2012 organisant la scolarité des enfants primo-migrants va dans le même sens en préconisant une accessibilisation du système éducatif.

(Jacobson 2018), la France a prétendu développer un schéma « civilisateur » de la colonisation, construit à partir de l'idéal rationnel-républicain, passant par l'éducation et visant à repérer et faire se développer le « potentiel d'éducabilité » d'individus considérés comme moins évolués⁴. Dans ce contexte, cette conception sera aussi appliquée aux migrants à l'école (désignés à l'époque comme étranger, bien que les deux statuts ne se recoupent pas).

À la fin du XIX^e siècle, la France commence la démocratisation scolaire (« Lois Ferry » sur l'école instaurant en 1881 la gratuité de l'instruction publique réalisée par l'État puis en 1882 l'obligation scolaire et la laïcité dans les établissements scolaires français). En France, on souligne la dimension *sociale* et *politique* de cette ouverture, permettant aux enfants d'ouvriers, de paysans et à des enfants étrangers d'accéder à l'instruction. Cette ouverture progressive des établissements scolaires produit une recomposition sociologique des publics scolarisés, avec l'arrivée de « nouveaux entrants » dans le système éducatif. Cette recomposition est en partie marquée par l'immigration et par des vagues de xénophobies et de méfiance vis-à-vis des travailleurs migrants (polonais et italiens), y compris à gauche notamment car ces travailleurs, parfois directement sous l'égide des patrons d'industrie (accords de main-d'œuvre comme dans les mines) sont suspectés de peu s'engager dans les mouvements ouvriers et d'avoir des conduites sociales réfractaires à l'assimilation⁵. Notons que cette recomposition sociologique des publics scolaires sera relative car jusqu'à la fin des années 1930, les enfants migrants (ou étrangers) sont peu scolarisés : il existe des « dispenses de scolarité » pour les enfants ayant obtenu le certificat de scolarité, ce qui était une façon de restreindre la scolarité d'enfants dont les parcours scolaires ne se destinaient pas, du fait de leur position sociale, à être longs. Parmi eux figurent les enfants de paysans et d'ouvriers dont certains sont migrants. Ainsi, dans les faits, tous les enfants migrants ne sont donc pas systématiquement sur les bancs de l'école à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle. De plus, indépendamment de ces dispenses de scolarité, il existe, dans certains territoires, des interprétations restrictives du droit à la scolarité des enfants et jeunes étrangers du fait d'un intérêt conjoint de certaines industries qui les emploient et d'une volonté de certains États (la Pologne par exemple) de limiter l'assimilation que pourrait produire une scolarisation dans l'école française (Sochaki 2015). Dans les faits, de nombreux enfants étrangers ne sont donc pas scolarisés

4. Cette focale sur l'éducabilité des êtres conçus comme primitifs est un projet ambitieux et normatif. Elle se prétend l'héritière du libéralisme philosophique. Elle émerge dès lors que la société reconnaît à tous ses membres, y compris ceux qui *a priori* paraissent moins dotés de raison, le statut d'individu à part entière. Cette focale a notamment aussi ciblé les enfants, comme l'a montré Philippe Ariès en 1975 dans *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Éditions du Seuil, mais aussi les colonisés ou les personnes considérées comme inadaptées.

5. C'est par exemple la position de Charles Lambert, député du Rhône 1924 à 1932 dans son ouvrage publié en 1928, *La France et les étrangers. Dépopulation - Immigration - Naturalisation*, Paris, Librairie Delagrave, p. 63.

en dépit de la loi Ferry du 28 mars 1882 mentionnant, dans son article 4, « l'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes âgés de six ans révolus à treize ans révolus ». Des travaux (Gogolewski 1994) mettent d'ailleurs à jour des notes administratives internes exhortant les acteurs institutionnels à accueillir dans les établissements solaires du Nord ou de Saône et Loire les élèves étrangers, encourageant ainsi un changement dans l'interprétation de la loi de 1882. Dans un contexte de dégradations de la conjoncture économique et sociale au début des années 1930, il faudra attendre l'arrivée au pouvoir du Front Populaire pour que les lois Ferry de scolarisation puissent être plus efficaces dans leur visée d'universalité. La loi du 9 août 1936 dont l'article 1^{er} modifie l'article 4 de la loi du 28 mars 1882 stipule : « l'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes, français et étrangers, âgés de six à quatorze ans révolus ». En période de montée des actes xénophobes et antisémites, le législateur ajoute cette précision relative aux enfants étrangers tout en assortissant cette modification de la suppression de la dispense de scolarité pour les enfants ayant obtenu le certificat d'études avec la loi sur l'obligation scolaire. À cette période, on estime qu'il y a, en France, dans les établissements primaires 300 000 élèves étrangers de 6 à 13 ans dont 260 000 dans l'enseignement public (soit 7 % des effectifs du premier degré)⁶. Gérard Noiriel (1988 : 290) propose un état des lieux des recherches réalisées sur ces publics à cette époque : les premières études de l'époque sur la scolarisation des migrants italiens puis algériens à l'école élémentaire en font une présentation positive bien que pouvant être interprétée comme condescendante : par rapport à leurs semblables de même milieu social, ils présentent des résultats relativement bons et respectent l'ordre scolaire (Blanchard 1913 ; Marcel-Remond 1928 ; Mauco 1932). L'historien rappelle que les premières enquêtes de l'Institut national des études démographiques (Ined 1954) dressent un tableau analogue de la situation scolaire de ces enfants : les élèves migrants algériens en Île-de-France sont décrits comme donnant satisfaction dans leur travail scolaire et sont présentés comme « studieux, attentifs et consciencieux » ; les relations pédagogiques aux enseignants sont présentées comme fécondes et apaisées (Ined 1954 : 133-134 ; Ined 1955). À ce moment, ces élèves ne constituent donc pas un « problème scolaire » car il n'est pas attendu d'eux qu'ils réfèrent aux normes des Français étant donné qu'ils n'ont pas vocation à entrer en concurrence sociale et professionnelle avec eux. Dans ce contexte, les élèves migrants ne peuvent être appréhendés au prisme d'un écart à la norme (Goffman 1963/1975) et d'une déviance scolaire, ils ne sont pas importuns scolaires (Ebersold et Armagnague 2017) et ne peuvent donc faire l'objet de traitements scolaires spécifiques. Si l'on adopte le raisonnement interactionniste, ce n'est qu'à partir du moment où l'on pose comme principe théorique l'égalité participation – et donc potentielle « réussite » – scolaires de tous que l'on impose tacitement à tous les participants la norme

6. Voir sur ce point les statistiques produites par Georges Mauco en 1937 et du Ministère de l'agriculture en 1929, mobilisées par Gérard Noiriel (1988 : 289).

scolaire légitime – c'est-à-dire celle de l'élitisme – que l'on crée *de facto* la déviance scolaire pour qui s'en écarte ou l'interroge (Becker 1963/1985). C'est ce contexte qui permet à la notion de « besoins éducatifs particuliers » d'émerger progressivement et selon des formes différentes comme autant de modalités de régulation des déviances scolaires. D'ailleurs, Gérard Noiriel note que, dès les années 1930, lorsque les enfants migrants parviennent à atteindre l'enseignement secondaire, ils sont bien plus régulièrement présentés comme des individus inadaptés à l'ordre scolaire légitime que dans le premier degré (Noiriel 1988 : 290).

En parallèle de cette construction historique institutionnelle de la scolarisation des enfants migrants, la France est impliquée dans des relations d'influences éducatives dans les colonies. Ce positionnement s'organise sur fond de généralisation des présupposés différentialistes organisés autour et par la diffusion de l'idée d'une pertinence de la mesure et de la classification des hommes, posture héritée du naturalisme du siècle précédent (Doron 2012). On produit ainsi de nombreux critères de distinction et de fines hiérarchisations des êtres humains (Quételet 1870) : on mesure leur niveau d'intelligence, d'honnêteté ou encore de pureté raciale (Doron 2013) afin d'en paramétrer leur évolution sociale, d'en projeter leur devenir. Le fondement justificatif de cette posture est la volonté de maîtrise de la société en tentant d'être capable d'en anticiper son évolution sociale. Ces approches différentialistes ont été pénétrées et en retour ont influencé les pratiques coloniales et la vision des migrants, notamment par l'intermédiaire des espaces éducatifs (diffusion des tests d'intelligence, théorisation des « proximité » ou « distance » culturelles). Dans un tel contexte, la centralité de la langue française et la maîtrise de cette langue va permettre de donner une cohérence aux exigences éducatives à l'égard des migrants, exigence qui avait aussi été imposée aux colonisés et à certains ruraux. Sur l'ensemble du territoire français et notamment dans les colonies ou les zones rurales, la « capacité » à apprendre le français est considérée comme un prérequis pour l'assimilation et, tacitement, comme un indicateur minimum d'éducabilité⁷. La maîtrise de la langue française se présente alors comme indicateur d'une conformité citoyenne à l'universel abstrait ; il n'est donc pas aberrant que l'institution scolaire l'ait institué en agent fonctionnaliste de socialisation républicaine et que cette institution ait fait de l'apprentissage du français une de ses priorités.

2. L'édification d'un traitement institutionnel tâtonnant

Après la Seconde Guerre mondiale, l'idée d'un égal accès devant la distribution des positions scolaires est relancée sur fond d'humanisme et de force politique du parti communiste dans la société française. Ainsi, le

7. La centration sur la langue et le langage comme indicateur minimum d'éducabilité trouve son fondement dès les débuts de la scolarisation des enfants migrants. Notons qu'elle ne concerne pas uniquement les enfants migrants mais tous les enfants dont le potentiel d'éducabilité est mesuré (donc questionné) : les migrants, les autochtones colonisés mais aussi les « anormaux », déficients mentaux par exemple.

plan Langevin-Wallon paraît en 1947 et préconise un égal accès de tous à un tronc commun d'enseignement jusqu'à 15 ans mais il ne sera pas appliqué. Une partie de sa concrétisation sera, trente ans plus tard, la promulgation de la « Réforme Haby »⁸ en 1975 qui instituera le collège unique. Cette réforme autorise formellement l'égalité de distribution de chacun dans le système scolaire, indépendamment de son origine sociale. Les enfants migrants vont pouvoir s'inscrire dans cet élan démocratique qui est d'autant plus l'objet d'attentes fortes qu'il correspond à des ambitions de promotion liées au projet migratoire. Ces ambitions sont dynamisées à cette époque par une foi dans l'amélioration généralisée et continue des conditions sociales et dans une réduction des inégalités. Toutefois, cette ouverture scolaire, pensée au début du cycle de prospérité économique et sociale se fera concrètement alors que la France sort définitivement de cette période historique de croissance forte (sans que le caractère irréversible de la situation ne soit su à l'époque), ce qui constituera un frein réel d'opportunité pour la mise en œuvre du projet égalisateur porté par la démocratisation scolaire, notamment pour les élèves issus des migrations. Formellement, cette inscription des enfants et jeunes migrants dans le système éducatif correspond à un implicite indicible : ils sont alors appréhendés par les sciences sociales et les pouvoirs publics comme « enfants d'ouvriers », la centralité du paradigme de la classe sociale post-Seconde Guerre mondiale participant à occulter les fragmentations ethniques et raciales, pourtant anciennes, de la société française (Milza 1993). Cette focalisation du paradigme de la classe sociale est allée de pair avec une profonde envie de ressusciter « la République » après la corruption de la collaboration. Ainsi, aveuglement scientifique pour la question ethnico-raciale et réinvention de l'idéal égalitariste-républicain, dont l'institution scolaire a été le principal outil, ont, de concert, eu pour effet pervers la mise en retrait de la dimension ethnico-raciale des inégalités sociales et scolaires. Pourtant, la France de l'après-guerre est aussi la scène des guerres et mouvements de décolonisation. Dans ce contexte, de diverses manières, l'esprit du « modèle » national est ébranlé par la mise au jour des pratiques de domination institutionnelles, notamment organisées par les institutions éducatives. Cette configuration va toutefois produire un ressentiment dans la société française, notamment chez ceux ayant connu la migration de pays colonisés ou leurs descendants dont beaucoup s'attendaient à ce que l'émancipation politique de leur pays se concrétise dans l'immigration par leur émancipation sociale et économique, créant de ce fait une sorte de double désenchantement. Par ailleurs, les situations migratoire et coloniale vont être partiellement confondues pour produire des pratiques pédagogiques « adaptées » ambivalentes : on assiste en effet à une sorte d'importation des pratiques, notamment pédagogiques d'apprentissage du français (le « français langue étrangère, FLE ») conçues pour apprendre le français à l'étranger. Progressivement, il va se poser la question du rôle de l'école pour ces publics : le traitement institutionnel va alterner, dans

8. Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation (Loi Haby), disponible en ligne.

le temps et sur les territoires, entre une position de non-reconnaissance stricte des différences et des besoins spécifiques de ces publics à une logique ségrégative et segmentée de scolarisation « de seconde zone » avec des classes et des contenus sans lien concret avec les exigences du système éducatif « ordinaire », d'une logique égalitariste à une logique relégative.

Ainsi, jusque dans les années 1970 et la relative diffusion des cours de rattrapages intensifs (CRI) et des dispositifs spécifiquement dédiés aux élèves migrants dans le premier et second degrés (classes d'initiation : CLIN et classes d'accueil : CLA) de nombreux élèves désignés, par la suite, ENAF (élèves nouvellement arrivés en France) ne bénéficient d'aucun soutien scolaire. Certains peuvent suivre des enseignements en langue et culture d'origine (ELCO) mais ces cours ont pour objectif de maintenir un lien avec le pays d'origine et non de proposer une mise à niveau accélérée⁹, contrairement aux CLIN et CLA. Ces deux dispositifs se diffusent à partir du milieu des années 1970 et se caractérisent par leur accueil à temps complet (pendant une année pour les CLIN, pendant deux années pour les CLA¹⁰), justifiée à l'époque par la nécessité d'un apprentissage intensif et accéléré du français¹¹. Le sens de cette politique éducative qui, en dépit de son caractère ségrégatif, alloue des moyens à des publics scolaires au titre de la désignation d'un besoin, se comprend dans le contexte environnant des politiques migratoires à cette époque : fin de l'immigration de travail en 1974, mise en place du regroupement familial en 1976 donnant à l'enfance et la jeunesse, et à la question de leur participation sociale une centralité inédite dans l'immigration. Dans le même temps, alors que le système éducatif se démocratise (Prost 2013), il se segmente et ces publics vont être pensés au prisme de la normalité scolaire plus largement. Les classes de perfectionnement pour les « enfants arriérés », créées en 1909¹² sont ainsi complétées en 1967 par les Sections d'éducation spécialisées (SES), ancêtre des Sections d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) créées en 1996, pour les collégiens dont le quotient intellectuel mesuré est bas. Dans ces

9. Des dispositifs analogues aux ELCO existent depuis 1924 qui sont officialisés en 1976. Lors de leur création à la suite de la conférence franco-polonaise de 1924, ils constituent une entorse au principe d'indifférence républicain de l'institution scolaire. L'enseignement de la « langue d'origine » par un moniteur du pays d'origine sous l'autorité de l'instituteur français était toléré à condition que cet enseignement se fasse soit en dehors du temps scolaire et après une autorisation conçue au départ comme temporaire et que cet enseignement ne dépasse pas 50 % du temps scolaire ainsi que le précise la circulaire du 21 décembre 1925 sur « Les moniteurs étrangers de langue vivante ». Les enseignants sont parfois salariés des pays d'origine et n'ont que peu de lien avec l'Éducation nationale. Les ELCO ne réfèrent pas aux curricula français.

10. Cette durée pouvant être moindre : un trimestre ou un semestre comme l'indique la circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970 relative aux classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers, BOEN n° 5 du 29 janvier 1970.

11. En parallèle, les cours de rattrapage intégrés (CRI) existent et organisent une forme scolaire relativement proche de celle qui est aujourd'hui promue : l'élève migrant est scolarisé dans une classe ordinaire mais il suit en plus des cours spécifiques avec un enseignant en français langue de scolarisation (FLS).

12. Loi du 15 avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés.

filières d'enseignement pour inadaptés scolaires, les élèves de milieux populaires – dont étrangers – vont être surreprésentés (Schiff 2003).

3. Le registre linguistique, comme légitimation « prothétique »¹³ du soutien

À partir du début des années 1990, alors que la scolarité des enfants et jeunes migrants fait l'objet d'un faible intérêt politique et scientifique, contrairement à celle de leurs homologues « issus de l'immigration » qui fait l'objet de plusieurs premières publications (Zeroulou 1988 ; Boulot et Boyzon-Fradet 1988 ; Vallet et Caille 1996), celle-ci va être posée et de façon inattendue et indirecte, non à travers les questions sociales et urbaines dans les « banlieues » mais à travers la problématique de l'accessibilité. Une école accessible ou « inclusive » peut être définie comme une école portant en elle les ressources d'ajustement à l'hétérogénéité de tous les publics scolaires. La « diversité scolaire » s'entend alors comme l'ensemble des populations désignées comme vulnérables scolairement, c'est-à-dire dont l'exposition aux risques scolaires est plus élevée : enfants en situation de handicap, enfants présentant des dys, à « haut potentiel », « à trouble » : « du comportement », « des fonctions cognitives », « de l'attention », migrants non francophones, etc.

Le principe de l'accessibilité scolaire est affirmé certes en premier lieu par la loi de 2005 sur le handicap mais réaffirmé par la circulaire de 2012 organisant la scolarité des EANA et par les lois générales pour la refondation de l'École de la République en 2013¹⁴. L'ambition est alors de faire baisser autant que possible l'envoi de ces élèves dans des voies ségrégatives.

Dans cette configuration, la place des enfants et jeunes migrants à l'école n'est pas simple à poser : si les experts didacticiens intervenant auprès d'eux les considèrent comme en situation de « besoin éducatif » nécessitant une compensation pédagogique eu égard à leur situation linguistique et si les autorités publiques affirment, depuis le début des années 2000 la nécessité de promouvoir l'inclusion scolaire de ces publics scolairement fragiles¹⁵ par le biais de moyens supplémentaires (soutiens dont dispositifs UPE2A¹⁶), la reconnaissance franche de ce public comme « légitimes allocataires de ressources publiques » est hésitante pour au moins deux raisons.

D'une part, du côté des professionnels de la scolarisation des enfants

13. La notion de prolongement prothétique dans le champ du handicap a fait l'objet de discussions avec Cristina Popescu et Serge Ebersold que je remercie.

14. Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.

15. Les circulaires de 2002 et de 2012 affirment toutes deux, selon des références sémantiques propres à leurs époques respectives, ce principe d'inclusion de ces publics. L'existence d'une telle réglementation ad hoc comme celle de moyens « spécifiques » (heures allouées, supports pédagogiques dédiés, existence d'une certification pour les enseignants) font de cette population une minorité scolaire instituée.

16. Unités pédagogiques pour élèves allophones nouvellement arrivants : elles ont remplacé dans l'ensemble du système éducatif les CLIN, les CRI et les CLA.

et jeunes désignés par l'Éducation nationale comme « EANA », il existe une réserve à voir ces élèves considérés par une politique publique aux côtés d'élèves en situation de handicap, craignant le risque d'amalgame. Ainsi, comme l'explique un cadre de l'Éducation nationale enquêté dans le cadre du projet Evascol, commandité par le Défenseur des droits : « nos élèves ne sont pas handicapés... Le besoin éducatif particulier, c'est quand même pas pareil... le handicap... C'est autre chose ». Pourtant, la définition situationnelle du handicap (par opposition à l'approche bio-fonctionnelle) qui se développe dès les années 1990 (Déclaration de Salamanque 1994) et légalement adoptée en 2001¹⁷ était censée penser le handicap comme un défaut d'ajustement entre le service rendu (ici, l'éducation) et les moyens dont dispose la personne pour remplir l'objectif de ce service (ici, une éducation de qualité). Répondre à ces éventuelles situations interprétables comme des anomies¹⁸ scolaires est le travail d'une école « inclusive », c'est-à-dire pouvant s'ajuster à chacun de ses élèves. En France, cette aversion à être rapproché du champ des « besoins particuliers » – eux-mêmes structurés à partir du handicap –, liée à la crainte d'amalgames médicalisants est attachée au principe de *color blind* : on ne voulait pas que les migrants fassent l'objet d'un traitement à part car leur caractéristique, « être migrant », n'a jamais été, en soi et dans le contexte français républicain, objectivable scolairement. Néanmoins, notons à cet égard que des travaux portant sur les parcours scolaires des élèves migrants en France montrent qu'ils sont surorientés dans les filières de l'enseignement spécialisé (Ichou 2018) liées à « la grande difficulté scolaire » voire au handicap mental (Segpa). L'absence de rapprochement dans la politique publique n'a donc pas empêché les pratiques de relégation et d'externalisations scolaires de s'organiser. Ce même principe *color blind* continue d'influencer la politique éducative vis-à-vis des migrants mais il va le faire en s'articulant à la mise en œuvre de l'accessibilité scolaire en France. L'accessibilité, souvent envisagée dans une acception restrictive et « technique » va conduire à s'interroger sur ce qu'il « manque » aux élèves migrants pour être « à égalité des chances » avec leurs homologues n'étant pas migrants. Cette recherche de la « prothèse », qui relève d'une vision techniciste de l'accessibilité va conduire à l'identification d'un « besoin éducatif » scolairement interprétable, c'est-à-dire pouvant être référencé aux programmes officiels. Dans ce contexte, le français étant une discipline scolaire autant qu'une injonction structurelle dans les politiques d'intégration en France, c'est sa maîtrise qui devient la première priorité scolaire et sa non-maîtrise qui

17. La Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) est élaborée par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) et entérinée par l'Assemblée mondiale de la Santé en 2001 via la résolution WHA54.21. Elle fait suite à la Classification internationale des handicaps (CIH), élaborée sous l'égide Philip Wood, rhumatologue et professeur de santé publique à Manchester pour souligner la dimension sociale et sociopolitique du handicap (Chapireau 2001).

18. Le concept d'anomie, défini par un désajustement entre un objectif social et les moyens mis en œuvre pour la réalisation de ces objectifs, est emprunté au sociologue américain Robert King Merton.

devient la première légitimation du soutien et qui édifie le besoin pour ces publics (Armagnague et Tersigni 2019) et non pas, par exemple, le fait d'être primo-migrant en soi ou de connaître un « choc de socialisation ». La didactique du français va pouvoir donner une consistance scolairement technique à ce prolongement prothétique. Pourtant, cette logique ne correspond pas au principe de l'accessibilité mais davantage à celui plus ancien de l'intégration scolaire, l'outillage étant une façon de favoriser la conformation au rôle social d'élève. En outre, l'objectif pédagogique apparaît peu clair : est-il linguistique ou scolaire (compétence technique dans la discipline du français mais aussi dans les autres matières) ? Notons que souvent, un élève dont le niveau scolaire est excellent mais le niveau en langue française déplorable sera traité comme un « bon élève » « allophone » alors que son homologue migrant parlant bien le français mais présentant des difficultés scolaires sera plus régulièrement considéré comme un mauvais élève, les jugements professoraux postulant fréquemment que seule la dimension linguistique peut être vecteur de difficultés « légitimement liées à la migration », les autres cas de figure pouvant faire l'objet d'une médicalisation ou d'une psychologisation des difficultés scolaires. Or les élèves peuvent éprouver un tâtonnement identitaire pour des raisons intrinsèquement liées à la migration (dans son acception sociale) mais indépendantes de la langue.

D'autre part, du côté des décideurs publics et des acteurs politiques, il demeure l'idée d'une légitimité hiérarchisée des personnes à aider prioritairement, celles-ci changeant au gré des alternances politiques. Cette situation fait des élèves migrants une sous-catégorie d'« enfants à BEP » clivante, instable et aléatoire là où leurs homologues en situation de handicap bénéficient d'une stabilité institutionnelle plus forte. Ce tâtonnement est lié au périmètre même de la dénomination « EANA » dans lequel la population ciblée et les motifs de son ciblage sont parfois peu clairs et cette confusion s'illustre dans la difficulté d'appréhension des migrants originaires de pays parlant le français. Progressivement, la légitimation du soutien va se faire à partir de la dimension linguistique (reléguant souvent au second rang les dimensions migratoire et même scolaire). En effet, l'institution scolaire, entravée par son principe d'indifférence aux différences, n'a pu concevoir la légitimité d'une aide que parce que celle-ci pouvait s'objectiver scolairement, c'est-à-dire, en termes didactiques. Seule l'aide purement scolaire peut être apportée par les acteurs scolaires, il a donc fallu « didactiser » le soutien apporté aux élèves migrants, ce que permettait de faire la centration sur la question linguistique. Cette configuration du contenant de la catégorisation d'action publique EANA a produit, dès sa création, des malentendus. D'abord, la primauté du fait allophone par rapport au fait d'être primo-migrant n'est jamais clairement dite – ce qui suppose des interprétations différentes d'un lieu à l'autre, d'un acteur impliqué à l'autre. Ensuite, l'objectif de maîtrise du français est d'un point de vue sociologique une construction instable puisque la référence n'est pas toujours franchement établie dans les exigences professorales : s'agit-il d'un français courant,

de communication ? Le cas échéant quelle en est la référence sociale ? Celle des catégories supérieures instruites, constituant souvent une abstraction dans certains univers urbains ? S'agit-il au contraire de la maîtrise des contenus scolaires liés à l'apprentissage du français ou des Lettres ? Dans ce cas comment penser un traitement scolaire équitable dès lors que l'on sait que les supports pédagogiques diffèrent d'un lieu à l'autre et d'un enseignant à l'autre ? L'accouchement du Français langue de scolarisation (FLSco) visait, en se départant du FLE, à répondre à ces questions mais il ne tranche pas l'hétérogénéité potentielle des supports pédagogiques, permise par la liberté des enseignants et qui peuvent rendre l'école plus ou moins accessible et plus ou moins exigeante.

Conclusion. Éléments pour une compréhension des tensions entre différentes missions du système éducatif

Parce qu'ils incarnent, à bien des égards, des expressions vivantes de la démocratisation scolaire dans sa progressive instauration d'un point de vue historique, les élèves migrants révèlent les ambitions du système éducatif et ses paradoxes intrinsèques. L'un d'eux réside dans la tension qui existe entre la mission de socialisation et celle d'instruction dévolue au système éducatif. La deuxième de ces missions est commune à la quasi-totalité des systèmes éducatifs : préparer les apprenants à une intégration économique. Mais la première est particulièrement signifiante en France où l'École assume une fonction de préparation à la citoyenneté républicaine dont la grammaire structure une partie non négligeable de la participation sociale du pays. Toutefois, les récentes mutations du système éducatif en lien avec la prise en compte des besoins éducatifs particuliers conduisent à une réinvention de la forme scolaire, une réinvention des postures d'élèves et d'enseignants. L'enseignant est encouragé à devenir une ressource et l'on attend de l'élève d'être co-producteur de son savoir et, au-delà, de son parcours scolaire. Le rapport au savoir en tant qu'objet abstrait d'investissement intellectuel s'en trouve révisé : l'analyse de l'évolution des « besoins » de l'élève produit parfois un oubli de l'objectif pédagogique participant à une instruction moins exigeante pour des publics ayant des besoins spécifiques. Pour les élèves migrants, ceci s'illustre dans une dé-scolarisation partielle de certains temps scolaire et dans une centration des exigences professorales sur le métier d'élève, entendu comme une traversée initiatique parfois éprouvante de conformation sociale et morale héritée de la figure coloniale de l'école auprès de l'étranger. Il est alors ré-institué, à l'encontre de l'élève migrant, la fonction socialisatrice de l'institution scolaire tandis qu'elle est progressivement abandonnée dans les formes scolaires ordinaires valorisant – sans nécessairement le vouloir – une figure néolibérale d'élève *homo æconomicus* – rationnel dans sa scolarité, cette dernière visant la constitution d'un capital humain au sens que Gary Becker (1985) donne à ce terme. Il se profile *de facto* deux écoles dont les publics sont socialement distribués et dont les deux formes se légitiment

institutionnellement : l'une est centrée sur la diffusion des valeurs et s'impose plus aux catégories populaires, l'autre sur l'acquisition des apprentissages entendus comme des ensembles de capitalisations à cumuler dont les catégories supérieures savent tirer profit. Dans un tel contexte de prévalence de la socialisation aux valeurs morales pour les catégories populaires, la figure de l'élève migrant se trouve surexposée au risque d'être étiqueté comme étant en échec scolaire puisque cet élève est régulièrement désavantagé dans cette activité auto-normative qui réfère à des implicites, avec laquelle il n'est pas connivent et à laquelle il n'est pas préparé. Ceci pose la question d'une « inclusion scolaire équitable » (Goï 2018) ; cela engage les formes de justice scolaire puisque les positions scolaires et sociales auxquelles préparent ces différentes formes d'école produisent des figures inégales de dignité.

Travaux cités

- AINSCOW Mel, DYSON Alan and WEINER Saira, 2013, *From Exclusion to Inclusion : Ways of Responding in Schools to Students with Special Educational Needs*, Centre for Equity in Education, University of Manchester.
- ARMAGNAGUE Maïtena et TERSIGNI Simona, 2019, « L'émergence de l'allophonie comme construction d'une politique éducative : le traitement scolaire des enfants migrants en France », dans F. Giraud, *Enfances à l'école, Émulations* n° 29, disponible en ligne.
- BECKER Howard Saul, 1985, *Outsiders, études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.
- BELKACEM Lila, 2015, « Quand la clinique fait l'ethnique. Logiques performatives dans la médiation interculturelle pour familles migrantes », *Genèses*, n° 98, p. 47-68.
- BLANCHARD Émile, 1913, *La Main-d'œuvre étrangère dans l'agriculture française*, Paris, Rivière.
- BOULOT Serge et BOYZON-FRADET Danielle, 1988, « L'accueil des élèves non francophones », *Migrants-Formation*, n° 73, p. 13-22.
- CHAPIREAU François, 2001, « La classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé », *Gérontologie et Société*, vol. 24, n° 99, p. 37-56.
- DORON Claude-Olivier, 2012, "Race and Genealogy: Buffon and the Formation of the Concept of 'Race'", *Humana Mente*, vol. 22, p. 75-109.
- DORON Claude-Olivier, 2013, « Race et médecine, une vieille histoire », *Médecine / Sciences*, n° 10, vol. 29, p. 918-922.
- EBERSOLD Serge, 2009, « Inclusion », *Recherche et Formation*, n° 61, p. 71-83.
- EBERSOLD Serge et ARMAGNAGUE Maïtena, 2017, « Importunité scolaire, orchestration de l'accessibilité et inégalités », *Éducation et Sociétés*, n° 39, p. 137-152.
- GALLIGANI Stéphanie, 2012, « Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France », dans *Les langues des enfants 'issus de l'immigration' dans le champ éducatif français*, *Les Cahiers du GEPE*, n° 4, en ligne.
- GOFFMAN Erving, 1975, *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- GOGOLEWSKI Edmond, 1994, *La Langue polonaise dans l'enseignement élémentaire*

- et secondaire en France (1833-1990)*, Lille, Centre d'étude de la culture polonaise de l'Université Charle-De-Gaulle.
- GOF Cécile, 2018, « Altérité des élèves allophones à l'école française : vers une inclusion scolaire équitable », dans F. V. Tochon et N. Auger (dir.), *Espaces éducatifs plurilingues et multiculturels en milieu scolaire pour les enfants de la migration*, Erewhon, Deep Education Press, p. 17-50.
- ICHOU Mathieu, 2018, *Les Enfants d'immigrés à l'école. Inégalités scolaires du primaire à l'enseignement supérieur*, Paris, PUF.
- INED, 1954, *Français et immigrés, nouveaux documents sur l'adaptation. Travaux et documents*, n° 20, Paris, PUF.
- INED, 1955, *Les Algériens en France. Travaux et documents*, n° 24, Paris, PUF.
- JACOBSON Rosen E.W, 2018, "Preparing Children of Colonialism for a Postcolonial Future: A Comparison of Orphanages for Eurasians in the Dutch East Indies, British India and French Indochina during the Decolonisation Period, 1945-1965", *Journal of Migration History*, Vol. 4, n° 1, p. 1-26.
- KEYHANI Narguesse, 2017, « La "question des races" dans un cadre administratif républicain : la création de la Commission nationale pour les études des relations interethniques », *Cultures et Conflits*, n° 107, p. 62-76.
- MARCEL-REMOND Georges, 1928, *L'Immigration italienne dans le sud-ouest de la France*, Paris, Dalloz.
- MAUCO Georges, 1932, *Les Étrangers en France, leur rôle dans l'activité économique*, Paris, Armand Colin.
- MILZA Pierre, 1993, *Voyage en Ritalie*, Paris, Plon.
- NOIRIEL Gérard, 1988, *Le Creuset français : histoire de l'immigration, XIX^e - XX^e siècle*, Paris, Éditions du Seuil.
- PROST Antoine, 2013, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Éditions du Seuil.
- QUÉTELET Adolphe, 1870, *Anthropométrie ou mesure de différentes facultés de l'homme*, Bruxelles, Librairie de la Cour de Bruxelles.
- ROBIN Juliette, 2018, « 60 700 élèves allophones en 2016-2017 : 90 % bénéficient d'un soutien linguistique », *Note d'information de la DEPP*, n° 18.15.
- SAYAD Abdelmalek, 1978, « Les usages sociaux de la culture des immigrés », *Langage et Société*, suppl. 9, p. 31-36.
- SCHIFF Claire (dir.), 2003, *Non scolarisation, déscolarisation et scolarisation partielle des migrants*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, Programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation.
- SOCHAKI Jean-Luc, 2015, « L'accueil des immigrés polonais et la question scolaire (1919-1939) », *Migrance*, n° 45-46, p. 79-88.
- VALLET Louis-André et CAILLE Jean-Paul, 1996, *Les Élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français, Les dossiers d'éducation et formations du MEN*, n° 67.
- WEIL Patrick, 2008, « Racisme et discrimination dans la politique française de l'immigration : 1938-1945 / 1974-1985 », dans P. Weil, *Liberté, égalité, discriminations. L'identité nationale au regard de l'histoire*, Paris, Gallimard, « Folio Histoire », p. 23-88.
- ZEROULOU Zaihia, 1988, « La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation », *RFS*, 29-3, p. 447-470.

Chapitre 2

Entre les mesures spéciales de soutien et l'enseignement : la réception des nouveaux arrivants en Suède

Helen Avery,
Université de Lund,
Center for Middle Eastern Studies (Suède)

Résumé

Le système d'accueil des élèves allophones et nouvellement arrivés en Suède a connu de nombreuses modifications depuis ses débuts dans les années soixante. De surcroît, du fait que l'interprétation des lois sur l'éducation est laissée aux communes et aux directeurs des établissements scolaires, les diverses politiques scolaires ont résulté dans une multitude de pratiques locales. Au fil du temps, c'est donc un très large éventail de modèles d'organisation qui ont déjà été expérimentés en Suède, ce qui permet de tirer quelques conclusions concernant les implications didactiques, et d'en identifier les aspects les plus critiques. À travers les diverses expériences, l'on constate ainsi que le système d'accueil reste en marge du système d'éducation dans son ensemble, ce qui conduit à une formation inadaptée des enseignants et à la multiplication d'entraves à la collaboration dans les équipes ou entre institutions. La pédagogie est fondée sur une perception générale de l'incapacité de l'élève, alors que les nombreuses « mesures spéciales » qui visent à combler la déficience n'ont pas mené à des didactiques adaptées pour faciliter la transition entre systèmes d'enseignement ou qui tiennent compte du vécu de l'élève et de sa famille.

Entre les « mesures spéciales » de soutien et l'enseignement : l'accueil des nouveaux arrivants en Suède

Le système d'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés en Suède a connu de nombreuses modifications depuis ses débuts dans les années soixante. Parce que l'interprétation des lois sur l'éducation est laissée aux communes et aux directeurs des établissements scolaires, les

diverses politiques scolaires ont résulté dans une multitude de pratiques locales. Au fil du temps, c'est donc un large éventail de modèles d'organisation qui ont été expérimentés en Suède, ce qui permet de tirer quelques conclusions sur les implications didactiques et d'en identifier des aspects critiques. Le système d'accueil reste en marge du système d'éducation dans son ensemble, d'où une formation inadaptée des enseignants et une multiplication d'entraves à la collaboration au sein des équipes ou entre institutions. La pédagogie est fondée sur une perception générale de l'incapacité de l'élève, mais les nombreuses « mesures spéciales » visant à combler la déficience n'ont pas donné lieu à des didactiques adaptées pour faciliter la transition entre systèmes d'enseignement ou qui tiennent compte du vécu de l'élève et de sa famille.

1. Historique et particularités de la mise en place de dispositifs

1.1 Méthodologie de recherches

L'article est un travail de synthèse basé sur une revue complète de la littérature publiée entre 2000 et 2015 en suédois et en anglais sur les diverses formes de soutien en Suède, jointe à une revue sélective de la recherche sur l'enseignement du suédois en langue seconde (SLS). Pour les années 1970-1999, l'étude s'appuie surtout sur les revues de littérature (notamment Paulston 1982 ; Tuomela 2002 ; Bajqinca 2019). Les lois concernant les élèves nouvellement arrivés ont été modifiées plusieurs fois depuis 2016, mais il est encore trop tôt pour tirer des conclusions fortes sur leurs effets. En ce qui concerne l'enseignement du SLS, une sélection a été faite, en focalisant sur (1) les travaux de synthèse ou qui portent sur la politique d'éducation ; (2) les études concernant l'organisation de l'enseignement et la formation des enseignants ; (3) les questions sociolinguistiques et le vécu des élèves ou de leurs parents. En parallèle à une revue des publications scientifiques, la présente étude s'appuie également sur les textes de loi, évaluations et rapports nationaux de la même période, ainsi que sur les études ciblées d'organismes publics tels que l'inspection scolaire nationale. L'analyse résume, d'une part, les ambitions des diverses lois et les arguments qui les motivaient et, d'autre part, les explications qui ont été avancées sur la réussite ou l'échec des mesures de soutien. Une attention particulière est accordée aux enjeux d'ordre structurel.

1.2 Le contexte migratoire en Suède

À partir des années 1960, les dispositifs d'accueil des élèves nouvellement arrivées en Suède ont évolué surtout en réponse à l'immigration liée à l'industrialisation rapide du pays. La politique linguistique a également été influencée par l'existence de minorités linguistiques dans le pays, notamment les Saamis, les Roms, ainsi que les minorités de langue finlandaise. La main-d'œuvre immigrée venait en premier lieu des pays voisins, notamment la Finlande et la Pologne, mais aussi de quelques pays du sud de l'Europe comme la Grèce. Le gouvernement a introduit

des cours de langue suédoise pour les adultes en 1965, gérés par les associations d'éducation populaire, alors que des écoles bilingues pour les enfants de ces ouvriers ont été organisées par les associations d'immigrés. À cette époque, les modèles d'accueil étaient donc élaborés pour gérer l'intégration des enfants des travailleurs immigrés.

Les migrants venus des pays voisins – Danemark, Norvège et surtout Finlande – ont toujours constitué une grande proportion de l'ensemble de l'immigration en Suède, mais selon les conflits dans le monde, le pays a aussi accueilli des réfugiés, notamment de Hongrie, du Vietnam, du Chili et d'autres pays de l'Amérique du Sud et, plus tard, d'Iran et de Bosnie. Actuellement, des réfugiés d'Iraq, de Syrie, d'Afghanistan et de certains pays africains comme la Somalie, cherchent l'asile en Suède, y compris des mineurs non accompagnés.

1.3 Les politiques linguistiques scolaires vis-à-vis des langues maternelles

À côté de cours accélérés de suédois, les dispositifs d'accueil encourageaient dès le début le maintien de la langue première des nouveaux arrivants. De 1968 à 1996, cette langue était désignée par le terme *hemspråk* (littéralement : langue du foyer), tandis que le terme *modersmål* (langue maternelle)¹ a été utilisé à partir de 1996 à ce jour. La langue maternelle est actuellement une matière scolaire régulière mais non obligatoire, avec un programme formel (ANPE 2011) et des exigences standardisées de performance. L'objectif déclaré est de développer une compétence active dans la langue familiale et une connaissance des régions où la langue est parlée. Par ailleurs, la loi prévoit que toute école a le droit d'offrir des programmes bilingues. La plupart sont anglais, avec un profil de type « international ». Il y a cependant quelques écoles de langue finlandaise et d'autres de langue Saami (Cabau 2014), du fait de la protection des langues de minorités nationales (SFS 2009 : 724), ainsi que des écoles de langue arabe généralement confessionnelles.

Dans les écoles publiques, il était possible de choisir des cours de finlandais à partir de 1962, voire d'autres langues maternelles à partir de 1968 (Hyltenstam et Milani 2012). La réforme sur les langues familiales (*hemspråksreformen*) de 1977 accordait à tous les élèves immigrants et des minorités linguistiques la possibilité et le droit de recevoir une instruction dans leur langue maternelle dans les écoles publiques, ainsi qu'un appui en langue maternelle dans les autres matières scolaires (Cabau-Lampa 1999). Ce droit a cependant été limité à partir de 1991, lorsque la responsabilité des écoles est passée de l'État aux communes, alors autorisées à refuser cet enseignement si moins de cinq élèves en faisaient la demande. Entre 1990 et 1994, le nombre d'heures d'instruction dans la langue maternelle est réduit de plus de moitié. De même,

1. Le terme *langue maternelle* est défini dans le contexte suédois par les textes de loi qui précisent quelles catégories d'élèves auraient droit à cet enseignement. Il s'agit d'une des langues des parents parlée au foyer, et non pas de la langue première ou mieux développée de l'enfant. Pour parler du suédois, le terme *langue maternelle* est très rarement utilisé.

alors qu'en 1980, 64 % des élèves allophones recevaient un appui en langue maternelle, le pourcentage est tombé à 13 % en 2000 (Axelsson 2005). Depuis 1991, les conditions n'ont cessé de se détériorer (Jonsson Lilja 1999 ; Lainio 2000 ; Ganuza et Hedman 2015 ; Avery 2015). Tuomela (2002) relève l'absence de matériel didactique, l'absence de formation des enseignants, de mauvaises conditions de travail, peu de contact avec les enseignants des autres matières, des heures insuffisantes, l'ignorance des parents et de la société sur les effets du bilinguisme, des attitudes racistes et xénophobes. De plus, la matière n'a pas de place dans la journée scolaire et les élèves sont fatigués en fin de journée. Hyltenstam et Milani (2012) constatent cependant que les ressources disponibles à l'époque de la réforme de 1977 étaient déjà insuffisantes pour développer le bilinguisme actif préconisé. Ils supposent que l'ambition était avant tout d'ordre symbolique, visant à valoriser les langues d'immigration plutôt qu'à les enseigner pour les développer.

1.4 Les liens entre les politiques éducatives linguistiques et les réformes scolaires

Parmi les autres arguments avancés pour justifier l'enseignement de la langue maternelle en Suède dès les années 1970, Hyltenstam et Tuomela (1996 : 31) mentionnent qu'un changement abrupt de langue nuirait au développement cognitif, que l'attitude des enfants envers leurs langues et cultures d'origine souffrirait et que le développement de l'identité repose sur la reconnaissance positive de la culture d'origine. Paulston (1982 : 18) relève, entre autres arguments, un meilleur apprentissage du suédois par les enfants et un meilleur développement de personnalité. Dans l'éventualité d'un retour au pays d'origine, l'enseignement bilingue faciliterait l'ajustement dans ce pays. Enfin, l'enseignement bilingue offrirait à l'enfant la liberté de choisir entre une assimilation à la culture suédoise, le maintien de la culture des parents, ou alors le biculturalisme. Le débat associait donc étroitement les notions de langue, scolarisation, culture et intégration sociale.

Au-delà de ces enjeux spécifiques, Cabau-Lampa (1999) considère que c'est l'idéologie sociale-démocrate et le principe d'égalité qui motivaient l'ambition de généraliser l'enseignement bilingue dans les écoles publiques, plutôt que d'en laisser la responsabilité aux communautés immigrées (Cabau-Lampa 1999). Un autre élément qui a joué un rôle historique est la tradition suédoise de l'éducation populaire (Gougoulakis et Christie 2012), basée sur l'idée d'un apprentissage tout au long de la vie. Cette philosophie pédagogique était liée à une vision de démocratie active et participative (Avery 2012). La réforme scolaire des années 1990 voyait un renversement d'orientation, avec l'affaiblissement progressif des écoles publiques en faveur des écoles privées dites « libres » (*friskolor*)². La conséquence de l'abandon progressif du projet de « l'école pour tous » était dans l'ensemble une réduction du financement

2. Les écoles privées « libres » (*friskolor*) sont financées par l'État, mais gérées par des entreprises privées commerciales.

des dispositifs liés aux élèves allophones. Le paysage scolaire actuel en Suède se compose d'écoles publiques affaiblies et gérées par les communes, d'écoles privées à caractère commercial ou religieux, ainsi que des restes d'une tradition égalitaire de formation des adultes et des jeunes adultes. Plusieurs de ces dernières institutions se sont spécialisées dans la formation des nouveaux arrivants.

2. Caractéristiques des dispositifs

2.1 Le système d'accueil et les mesures de « soutien spécial »

Les dispositifs actuels visent à la fois les nouveaux arrivants, les élèves dont les parents sont nés à l'étranger et ceux de minorités linguistiques nationales à statut particulier (SFS 2009 : 724 ; SFS 2009 : 600)³. Tous sont classés par la loi (SFS 2010 : 800 ; SFS 2011 : 185) comme des mesures de « soutien spécial » de même ordre que le soutien en cas de difficultés d'apprentissage.

Ces mesures concernent le suédois langue seconde (SLS), l'enseignement de la langue maternelle (*modersmålsundervisning*) et l'appui dans les matières scolaires donné dans la langue maternelle de l'élève (*studiehandledning*). Il existe en outre l'évaluation des connaissances antérieures à l'arrivée (*kartläggning* - ANPE dnr 2016 : 428), et, au niveau du lycée, les classes d'introduction à la langue suédoise (*språkintrödn*). Toutes les écoles ont la possibilité d'organiser un enseignement bilingue, bien que cette possibilité soit peu exploitée.

2.2 L'émergence de la matière « suédois langue seconde » (SLS)

Dans le contexte suédois, la conception des langues « maternelle » et « seconde »⁴, combinée à des notions d'ethnicité, a donné lieu au système actuel de catégorisation binaire des élèves : un élève venant d'un foyer où des langues autres que le suédois sont parlées peut avoir droit à l'enseignement d'une langue « maternelle », mais est par le même fait considéré comme ayant le suédois comme « langue seconde » et sera groupé dans les cours de suédois langue seconde (SLS) durant sa scolarité, même si le suédois est sa langue première, unique ou dominante.

Le suédois comme langue étrangère existait très tôt parmi les mesures d'appui aux nouveaux arrivants. Désigné « suédois langue seconde » en 1985 (*Svenska 2*), le SLS est formalisé comme matière scolaire régulière en 1989 dans les lycées et, en 1995, à l'école obligatoire, avec l'ambition d'en améliorer le statut. Les directeurs d'établissement décident du placement en groupe de SLS. Initialement, les opposants à l'introduction du SLS comme matière scolaire soulignaient les risques de ségrégation et

3. SFS – *Svensk författningssamling* (Swedish Code of Statutes) comprend tous les textes qui ont valeur de loi en Suède. Les autres documents officiels sont désignés par dnr (*diarienummer*).

4. Ces notions sont problématiques dans la mesure où cette conceptualisation positionne le monolinguisme comme la norme. On fait donc abstraction des bi- ou plurilinguismes des sociétés et des individus. Les langues sont aussi conçues comme des entités monolithiques, et statiques, indépendamment des différents types et niveaux de compétences des individus, ainsi que de la répartition fonctionnelle entre différentes langues, variétés ou registres linguistiques.

de qualifications moins reconnues, alors que les défenseurs soutenaient que les apprenants d'une langue seconde avaient besoin d'apprendre la langue autrement (Fridlund 2011). Les tensions discernables dans les débats de l'époque persistent à ce jour. Même si la qualification « suédois langue seconde » donne actuellement accès aux études supérieures au même titre que la matière scolaire « suédois » (réservée aux élèves considérés comme étant de langue suédoise), le niveau est certainement loin d'être comparable. En revanche, les conditions d'études dans ces classes sont peu favorables, étant donné que les enseignants ont moins de qualifications et que les groupes de SLS comprennent tous les élèves en difficulté. Parents et élèves expriment une méfiance envers le placement en groupes de SLS (ANPE 2008).

Formellement, le programme de SLS est quasiment identique au programme de suédois (Lundgren 2012) – il ne s'agit donc pas de cours visant l'apprentissage initial de la langue par des nouveaux arrivants. Dans la pratique, ces classes regroupent les élèves avec des difficultés d'apprentissage, des troubles comportementaux ou vivant dans des conditions sociales difficiles. Une fois inscrit en SLS, l'élève va généralement y rester jusqu'à la fin de sa scolarité.

2.3 L'appui dans les matières scolaires

L'appui en langue maternelle dans les matières scolaires est une forme de soutien où l'enseignant bilingue explique aux élèves nouvellement arrivés l'essentiel du contenu des programmes, tout en les aidant à s'orienter dans les routines et exigences du système scolaire suédois (Reath Warren 2017). Souvent conçu comme une « traduction », le travail de ces enseignants bilingues est en réalité extrêmement complexe, alors qu'ils reçoivent très peu d'appui eux-mêmes des structures scolaires. On a constaté des difficultés au niveau de la collaboration entre les enseignants bilingues et les maîtres de classe, ainsi qu'au niveau du recrutement des enseignants avec les compétences nécessaires (Tuomela 2002 ; Jepson Wigg 2016 ; Avery 2017). À l'époque du rapport de l'Agence nationale de l'éducation (2002), seulement 10 % des communes offraient l'appui en langue maternelle pour les matières scolaires. Les rapports de l'inspection scolaire nationale (2009, 2015) observent que l'appui n'est pas accordé à tous les élèves qui en auraient le droit et qu'il devrait mieux s'adapter aux besoins individuels de l'élève. D'autres recommandations sont énoncées portant sur la formation continue des enseignants bilingues, la clarification de leur mission, leur collaboration avec les enseignants responsables des matières et l'amélioration de l'organisation d'ensemble (Inspection scolaire suédois 2017 : 6).

Malgré les faiblesses relevées, l'efficacité de la mesure est toutefois suggérée du fait que les directeurs d'établissement continuent à investir dans cette forme d'appui et apprécient sa valeur (SOU 2019 :18). Les enseignants des différentes matières scolaires estiment que l'appui en langue maternelle est utile pour les élèves (Juvonen 2015) ; des études auprès d'élèves (Sharif 2017) semblent confirmer cette impression.

2.4 Les classes d'accueil

Les classes d'accueil prennent historiquement des formes différentes selon les communes. Avant les dernières réformes, les élèves nouvellement arrivés restaient dans ces classes pendant un ou deux ans, pour apprendre le suédois et s'habituer au système scolaire. Mais après une scolarisation dans ce type de milieu protégé, le passage aux classes régulières n'était pas toujours aisé (Nilsson et Axelsson 2013).

Nilsson et Bunar (2016) ont identifié trois types principaux d'accueil des nouveaux arrivants : l'entrée directe dans les classes ordinaires, l'accueil en classe d'accueil faisant partie d'une école ordinaire et les écoles ou centres d'apprentissage dédiés exclusivement à l'accueil. Leur étude mentionne des objections contre l'entrée directe en classe ordinaire, mais parle avant tout des critiques contre les classes d'accueil qui contribueraient à une stigmatisation des élèves nouvellement arrivés, isolés, avec un programme limité et focalisé sur l'apprentissage du suédois. La nouvelle législation vise donc à réduire à un minimum le temps passé en dehors des classes ordinaires, et la tendance actuelle est de limiter le soutien en langue maternelle ou l'adaptation individuelle du programme à une période de quatre ans.

2.5 Évaluations de l'efficacité des dispositifs d'accueil

Dans sa revue de littérature de 2010, Bunar regrette l'absence de recherche substantielle sur l'efficacité des différentes mesures : il y a peu d'études et les résultats divergent. Il n'est pas clair si les divergences s'expliquent par les attitudes et les contextes, ou par la qualité et la durée de l'appui. Une étude exhaustive (ANPE 2008) a constaté que les élèves qui ont bénéficié des cours de langue maternelle ont en moyenne des résultats scolaires supérieurs, alors que les parents et les élèves sont généralement mécontents de l'enseignement de SLS. Axelsson (2005) relève l'étude de Margret Hill de 1995 qui suggère que les cours de langue maternelle ont un effet positif seulement pour les élèves qui les suivent pendant au moins cinq ans (voir Ball 2010 et l'hypothèse de Skutnabb-Kangas en 2008 sur le seuil en dessous duquel le bilinguisme n'apporterait pas les bénéfices escomptés). La dernière enquête nationale sur l'enseignement de la langue maternelle et l'appui en langue maternelle (SOU 2019 : 18) constate toutefois qu'il n'est pas possible de tirer des conclusions quantitatives concernant l'efficacité de ces mesures sur la performance scolaire des élèves. Selon le rapport, les directeurs d'établissement sont très satisfaits de l'appui en langue maternelle, mais tous ne sont convaincus de l'utilité de l'enseignement de la langue maternelle en tant que matière scolaire.

3. Dernières évolutions du système et tendances actuelles

3.1 Nouveaux défis

Suite aux modifications de la loi (SFS 2015 : 246), les élèves nouvellement arrivés sont dirigés vers les écoles ordinaires, après une évaluation

écrite de leurs connaissances antérieures par rapport aux programmes suédois. Ils sont parfois placés dans des groupes séparés au sein de l'établissement, mais seulement pour une partie du temps et de façon limitée. Les enseignants et autres professionnels expérimentés dans l'accueil partagent leur temps entre plusieurs lieux de travail, alors que les enseignants ordinaires sont souvent mal préparés.

Pour pallier les problèmes engendrés par la réforme, des ressources ciblées ont été mises à la disposition des établissements scolaires (ANPE 2015) afin de développer l'enseignement du suédois dans toutes les matières, des projets de développement professionnel pour les enseignants concernés ou alors d'encourager l'utilisation d'outils numériques et l'enseignement à distance. Plusieurs écoles ont aussi engagé du personnel de soutien supplémentaire non enseignant avec des compétences linguistiques dans les principales langues d'immigration.

3.2 Formation et recrutement du personnel bilingue

Le statut précaire du personnel bilingue non qualifié contribue structurellement à marginaliser les enjeux relatifs aux élèves nouvellement arrivés. Le nombre d'élèves est variable et difficilement prévisible. De ce fait, les établissements scolaires – mais aussi les communes – privilégient des contrats de courte durée, ce qui affecte l'évolution des salaires, les droits sociaux, et l'acquisition de compétences professionnelles. Avec un personnel temporaire, les employeurs sont peu motivés à s'occuper sérieusement des questions de collaboration (Avery 2015, 2017) et de développement pédagogique. Les communes perdent ainsi de façon systématique le savoir-faire et le capital social des enseignants expérimentés lorsque ceux-ci trouvent des emplois stables dans d'autres secteurs, ce qui génère une crise permanente de recrutement. La loi permet expressément d'employer des enseignants bilingues non qualifiés, voire de supprimer les classes d'enseignement de la langue maternelle. Des directeurs d'établissement peuvent cependant influencer sur le développement de pratiques plus inclusives (Lahdenperä *et alii* 2016 ; SOU 2019 : 18, 305).

Actuellement, c'est surtout le secteur privé qui développe le domaine de l'enseignement auprès des élèves nouvellement arrivés, que ce soit dans les cours de rattrapage, l'enseignement numérique et à distance ou dans les formules toutes prêtes qu'achètent les écoles publiques. De même, le secteur privé comble l'absence de formations initiales et continues offertes par les institutions publiques dans le domaine de l'accueil des nouveaux arrivants. L'unique mesure de soutien pour les nouveaux arrivants où les universités offrent systématiquement une formation correspondante est l'enseignement du SLS, correspondant néanmoins à la moitié des semaines d'études requises pour enseigner le suédois. Peu d'universités offrent la formation pour être enseignant titulaire en « langue maternelle » ; quand c'est le cas, cela concerne certaines langues seulement. Il n'existe pas de formation officielle pour la fonction d'appui en langue maternelle. Enfin, dans la formation initiale des enseignants

ordinaires, la pédagogie interculturelle et les approches didactiques destinées aux élèves allophones occupent une position marginale.

4. Discussion

4.1 Paradigme idéologique

Dans le contexte suédois, nous assistons à un changement de paradigme (Bajqinca 2019). Au-delà des faiblesses spécifiques aux dispositifs et aux changements récents, l'échec reflète les problèmes de fond d'un système d'éducation qui se veut inclusif, mais qui fonde ses pratiques sur une logique d'exclusion où les nouveaux arrivants ont peu d'opportunités de réussite. La pédagogie de l'éducation populaire typique pour la Suède depuis les mouvements sociaux du siècle dernier (Avery 2012), supposait un apprentissage tout au long de la vie. L'approche soulignait donc que c'était à l'apprenant d'identifier lui-même ses besoins et ses objectifs. De surcroît, dans le paradigme de l'éducation populaire, l'éducation était perçue comme un investissement collectif pour un avenir meilleur. L'important était de donner à chacun les moyens adaptés pour réussir, en fonction des besoins du moment. Dans le paradigme de la compétition, par contre, c'est à l'individu de faire le nécessaire pour ne pas se trouver « en retard ». L'objectif de l'apprentissage consiste à se conformer aux critères donnés. Le temps passé à s'éduquer est perçu comme un « coût » pour la société et les établissements scolaires cherchent par conséquent à réduire leurs frais, tout en optimisant leur « performance » et l'efficacité. Les apprenants venus d'ailleurs se trouvent donc face à des structures peu motivées à les soutenir.

4.2 Enjeux d'organisation

Considérés sous l'angle de l'organisation, l'école obligatoire et les lycées relèvent depuis 1991 de la responsabilité des communes. En outre, les établissements scolaires ont la responsabilité de gérer leur budget de manière autonome, dans l'esprit du *new public management*. Alors que les objectifs sont définis par les autorités centrales nationales (gouvernance « par objectifs » et par « indicateurs »), l'organisation et l'allocation spécifique de ressources pour atteindre les objectifs sont laissées à la discrétion des communes et des directeurs d'établissement. Les documents de directifs nationaux comportent en outre un très grand nombre d'objectifs, parfois contradictoires et sans rapport avec les ressources disponibles. Les structures mettent ainsi les autorités locales et les directeurs d'établissement dans une situation de contradiction (Engeström 2018) et dans l'impossibilité de remplir toutes leurs obligations. Cette pression structurelle, due à l'abolition du lien entre les objectifs (décidés au niveau national) et les ressources nécessaires pour les réaliser, favorise une gestion « opportuniste » au niveau local, avec l'émiettement des actions et une vision à très court terme⁵. Par conséquent, le système

5. Pour éviter une telle dépriorisation au niveau local, la dernière enquête nationale sur l'enseignement de la langue maternelle et l'appui en langue maternelle (SOU 2019 : 18, 342) fait

focalise sur les résultats, plutôt que sur le processus d'apprentissage.

4.3 La pédagogie de déficience

Dans leur analyse du système d'accueil, Nilsson et Bunar (2016) concluent que les modèles d'accueil en Suède souffrent généralement d'une approche déficiente (Valencia 1997) qui présente les élèves nouvellement arrivés comme ayant des compétences et des connaissances insuffisantes. Plutôt que de bénéficier de leur expérience précédente (Sharif 2017), les nouveaux arrivants sont donc placés dans une position d'infériorité par rapport aux élèves déjà scolarisés en Suède et sont supposés rattraper le retard. Lorsque les établissements scolaires peuvent solliciter un financement supplémentaire pour des dispositifs d'appui, ces ressources sont allouées aux nouveaux arrivants en tant qu'individus. Avoir besoin des conseils d'un enseignant pour apprendre devient dans cette optique un « besoin spécial » lié à la déficience de l'individu (v. Lutz 2009), plutôt que d'être compris comme une dimension ordinaire de toute trajectoire d'apprentissage. De ce point de vue, nous pouvons – en référence à Bacchi (2007) – constater que c'est déjà la façon de poser le « problème » qui définit ce qui devient par la suite problématique.

Les changements de loi depuis 2016, exigeant l'intégration rapide des nouveaux arrivants en classe ordinaire, sont certes bien intentionnés, mais la disparition des classes d'accueil laisse les maîtres de classe ordinaires désemparés, avec des élèves qu'ils ne peuvent pas aider et qui risquent de se trouver en position d'échec. L'introduction d'une évaluation initiale des connaissances antérieures (*kartläggning*) visait à s'appuyer sur les atouts de l'élève et utiliser les éléments familiers pour expliquer le nouveau. Pourtant, l'évaluation des connaissances antérieures concerne ses connaissances du curriculum suédois et met aussi l'élève en position de « déficient ». Le processus d'évaluation, ardu, multiplie le nombre de personnes à l'arrivée de l'enfant, le nombre de démarches pour les parents et de lieux où l'élève doit s'orienter. Plus grave encore, l'élève est constitué comme objet d'évaluation dans une situation hors de son contrôle et sans qu'il puisse en tirer profit.

Conclusions

Dans l'ensemble, la suite de réformes du système d'accueil en Suède est caractérisée par un fort élément d'idéologie (Wingstedt 1998 ; Bajqinca 2019). Le consensus social-démocrate sur la responsabilité de l'État pour le bien-être des citoyens et l'ambition d'une société égalitaire a fait place au néolibéralisme et, plus récemment, aux courants d'extrême droite. Cette évolution sociale se reflète aussi dans le système éducatif et donne lieu à des tensions et ambitions parfois incompatibles. L'État continue de légiférer et réglementer l'éducation, sans assurer les ressources nécessaires, ni la cohésion et faisabilité de la mise en œuvre. Les pratiques du

la recommandation de réglementer au niveau national l'organisation et l'allocation d'heures d'enseignement pour ces mesures, et que des coûts supplémentaires soient financés par l'État.

terrain se gèrent par des logiques du marché et selon les urgences du moment. Aujourd'hui, la politique de fermeture des frontières se traduit par une multiplication des obstacles pratiques et administratifs pour les familles nouvellement arrivées, et les demandeurs d'asile souffrent de longues périodes d'incertitude sur leur avenir (Nilsson Folke 2015). Citons la détresse des adolescents afghans mis à la rue sans moyens de subsistance, alors qu'on attend d'eux de réussir leurs études secondaires dans les délais. En même temps, les communes et les écoles continuent à mettre en œuvre des soutiens pédagogiques supposés accélérer une intégration éventuelle.

À la lumière de ces analyses, les difficultés ne dépendent pas simplement de l'interaction en classe ou l'apprentissage du suédois, mais il existe des entraves importantes au niveau structurel, budgétaire, des ressources humaines et des formations professionnelles. Au niveau pédagogique, il manque une réflexion plus profonde autour de ce que signifie l'arrivée dans un nouveau système d'éducation du point de vue de l'élève. Finalement, un débat qui focalise exclusivement sur les déficiences de l'élève risque d'occulter les mécanismes des structures ordinaires qui mènent de façon systématique au positionnement des nouveaux arrivants en situation d'échec. Le fait de traiter la migration comme une anomalie passagère conduit ainsi à une situation de dysfonctionnement permanent du système dans son ensemble et à une inadéquation chronique des capacités d'accueil.

Travaux cités

- Agence nationale pour l'éducation ⁶, 2002, *Flera språk – fler möjligheter – utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen* (Plus de langues – plus d'opportunités – développement du soutien en langue maternelle et l'enseignement de la langue maternelle), Stockholm, Skolverket.
- Agence nationale pour l'éducation, 2008, *Med annat modersmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet* (Avec une autre langue maternelle – les élèves dans l'école obligatoire et les activités de l'école), Rapport 321, Stockholm, Skolverket.
- Agence nationale pour l'éducation, 2011, *Curriculum for the compulsory school system, the preschool class and the recreation centre* (Lgr11), Stockholm, Skolverket.
- Agence nationale pour l'éducation, 2015, *Redovisning av plan för genomförande av insatser för att stärka utbildningens kvalitet för nyanlända elever och vid behov för elever med annat modersmål än svenska* (Rapport sur le plan de mise en œuvre de mesures pour améliorer la qualité de l'éducation pour les élèves nouvellement arrivés, et en cas de besoin pour les élèves de langue maternelle autre que le suédois), Stockholm, Skolverket.
- Agence nationale pour l'éducation, 2016, *Skolverkets kartläggningsmaterial för bedömning av nyanlända elevers kunskaper* (Le matériel de l'Agence nationale de l'éducation pour l'évaluation des connaissances des élèves nouveaux arrivants), dnr 2016: 428, Agence nationale pour l'éducation.

6. ANPE dans le texte.

- AVERY Helen, 2012, « Le modèle suédois, leçons et perspectives », dans J.-L. Gilles, P. Potvin et C. Tièche Christinat (dir.), *Les Alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*, Berne, Peter Lang, p. 239-258.
- AVERY Helen, 2015, "Teaching in the 'Edgelands' of the School Day: The Organisation of Mother Tongue Studies in a Highly Diverse Swedish Primary School", *Power and Education*, 7(2), p. 239-254.
- AVERY Helen, 2017, "At the Bridging Point: Tutoring Newly Arrived Students in Sweden", *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), p. 404-415.
- BACCHI Carol, 2007, "The Ethics of Problem Representation: Widening the Scope of Ethical Debate", *Policy and Society*, 26(3), p. 5-20.
- BAJQINCA Nuhi, 2019, *Mother Tongue Education – The Interest of a Nation. A policy study in Sweden 1957-2017*, thèse de doctorat, Université de Göteborg.
- BALL Jessica, 2010, *Educational Equity for Children from Diverse Language Backgrounds: Mother Tongue-Based Bilingual or Multilingual Education in the Early Years: Literature Review*, Paris, Unesco.
- BUNAR Nihad, 2010, *Nyanlända och lärande. En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan* (Les nouveaux arrivants et l'apprentissage : Une revue de littérature sur les élèves nouvellement arrivés dans les écoles suédoises), Stockholm, Vetenskapsrådet.
- CABAU Béatrice, 2014, "Minority Language Education Policy and Planning in Sweden", *Current Issues in Language Planning*, 15(4), p. 409-425.
- CABAU-LAMPA Béatrice, 1999, "Decisive Factors for Language Teaching in Sweden", *Educational Studies*, 25(2), p. 175-186.
- ENGSTRÖM Yrjö, 2018, "Expansive Learning: Towards an Activity-Theoretical Reconceptualization", in Knud Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning*, London, Routledge, p. 46-65.
- FRIDLUND Lena, 2011, *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma : Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser* (L'enseignement interculturel – un dilemme pédagogique : Le discours sur l'enseignement de suédois langue seconde et dans les classes d'accueil), thèse de doctorat, Université de Göteborg.
- GANUZA Natalia and Hedman Christina, 2015, "Struggles for Legitimacy in Mother Tongue Instruction in Sweden", *Language and Education*, 29(2), p. 125-139.
- GOUGOLAKIS Petros and CHRISTIE Michael, 2012, "Popular Education in Times of Societal Transformation—A Swedish Perspective", *Australian Journal of Adult Learning*, 52(2), p. 237-256.
- HYLTENSTAM Kenneth, MILANI Tommaso, 2012, « Modersmålsundervisning och tvåspråkig undervisning » (L'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement bilingue), dans K.M. Hyltenstam, M. Axelsson et I. Lindberg (éds.), *Flerspråkighet – en forskningsöversikt* (Le plurilinguisme : Une revue de littérature), Stockholm, Vetenskapsrådet, p. 55-76.
- HYLTENSTAM Kenneth, TUOMELA Veli, 1996, « Hemspråksundervisningen » (L'enseignement de la langue de famille), dans K. Hyltenstam (éd.), *Tvåspråkighet med förhinder ? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige* (Bilinguisme entravé ? L'enseignement des immigrés et des minorités en Suède), Lund, Studentlitteratur, p. 9-109.
- Inspection scolaire nationale, 2009, *Utbildning för nyanlända elever – rätten till en god utbildning i en trygg miljö* (L'éducation pour les élèves nouvellement

- arrivés – le droit de recevoir une bonne éducation dans un milieu de confiance), Övergripande granskingsrapport 2009 : 3, Stockholm, Skolinspektionen.
- Inspection scolaire nationale, 2015, *Utbildning för asylsökande barn och barn som vistas i landet utan tillstånd : Riktad tillsyn i 30 kommuner* (L'éducation pour les enfants demandeurs d'asile et les enfants qui se trouvent dans le pays sans permis : Inspection ciblée dans 30 communes), dnr 401.2014:2380, Stockholm, Skolinspektionen.
- Inspection scolaire nationale, 2017, *Studiehandledning på modersmålet i årskurs 7 – 9* (L'appui dans la langue maternelle pour les années 7-9). Stockholm, Skolinspektionen.
- JEPSON WIGG Ulrika, 2016, « Betydelsefulla skeden : Från introducerande till ordinarie undervisning » (Étapes significatives : De l'introduction à l'enseignement ordinaire), dans P. Lahdenperä et E. Sundgren (éds.), *Skolans möte med nyanlända* (La rencontre de l'école avec les nouveaux arrivants), Stockholm, Liber, p. 65-91.
- JONSSON Lilja Sally, 1999, *Den mångkulturella skolan - ideal kontra verklighet : modersmåls- lärarnas arbetsvillkor i Göteborg i ett sociologiskt perspektiv*. (L'école multiculturelle – Les conditions de travail des enseignants à Göteborg dans une perspective sociologique), Université de Göteborg.
- JUVONEN Päivi, 2015, « Lärarröster om direktplacering av nyanlända elever » (Des voix d'enseignants sur le placement direct des élèves nouvellement arrivés), dans N. Bunar (éd.), *Nyanlända och Lärande - mottagande och inkludering* (Les nouveaux arrivants et l'apprentissage – accueil et inclusion), Stockholm, Natur och Kultur, p. 139-176.
- LAHDENPERÄ Pirjo, GUSTAVSSON Hans-Olof, LUNDGREN Mats, VON SCHANTZ LUNDGREN Ina, 2016, "The Key Role of School Principal's Leadership in the Schooling of Newly Arrived Immigrant Pupils in Sweden – Experiences from an Interactive Action Research Project", *Open Journal of Leadership*, 5(1), p. 20-30.
- LAINIO Jarmo, 2000, "Protection and Rejection of Minority Majority Languages in the Swedish System", *Current Issues in Language and Society*, 7(1), p. 32-50.
- LUNDGREN Berit, 2012, « Avgränsa utan att begränsa : Om kursplaner för svenska respektive svenska som andraspråk » (Délimiter sans limiter : Sur les programmes pour le suédois et le suédois langue seconde, respectivement), dans D. Andersson et L. Edlund (éds.), *Språkets gränser – och verklighetens*, Université d'Umeå, p. 129-142.
- LUTZ Kristian, 2009, *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern-styrning och administrativa processer*. (Catégorisation des enfants préscolaires – réglementation et processus administratifs), thèse de doctorat, Université de Malmö.
- NILSSON Jenny and AXELSSON Monica, 2013, "Newly Arrived Students' Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes", *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), p. 137-164.
- NILSSON Jenny and BUNAR Nihad, 2016, "Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of Post-Migration Ecology", *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), p. 399-416.

- NILSSON FOLKE Jenny, 2015, “‘Sitting on Embers’: a Phenomenological Exploration of the Embodied Experiences of Inclusion of Newly Arrived Students in Sweden », *Gender and Education*, p. 1-16.
- PAULSTON Christina Bratt, 1982, *Swedish Research and Debate about Bilingualism. A Critical Review of the Swedish Research and Debate about Bilingualism and Bilingual Education in Sweden from an International Perspective*, Stockholm, National Swedish Board of Education.
- REATH WARREN Anne, 2017, *Developing Multilingual Literacies in Sweden and Australia: Opportunities and Challenges in Mother Tongue Instruction and Multilingual Study Guidance in Sweden and Community Language Education in Australia*, thèse de doctorat, Université de Stockholm.
- SFS 2009 : 724. Act on National Minorities and National Minority Languages.
- SFS 2009 : 600. Language Act.
- SFS 2010 : 800. Education Act.
- SFS 2011 : 185. The Education Ordinance.
- SFS 2015 : 246 Loi sur un changement de la loi sur l'éducation (2010 : 800).
- SOU 2019 : 18. *För flerspråkighet, kunskapsutveckling och inkludering – modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål* (Pour le plurilinguisme, le développement des connaissances et l'inclusion), enquête publique de l'État, Ministère de l'Éducation, Stockholm.
- SHARIF Hassan, 2017, *"Här i Sverige måste man gå i skolan för att få respekt" : Nyanlända ungdomar i den svenska gymnasieskolans introduktion-sutbildning* ("Ici en Suède il faut aller à l'école pour avoir du respect" : Des jeunes dans le programme d'introduction de lycée suédois), thèse de doctorat, Université d'Uppsala.
- SKUTNABB-KANGAS Tove, 2008, "Language Rights and Bilingual Education", in Springer's *Encyclopedia of Language and Education*, vol. 5, p. 117-131.
- TUOMELA Veli, 2002, *Modersmålsundervisningen—en forskningsöversikt. Bilaga till rapporten Flera språk - fler möjligheter. Utveckling av modersmålsstöd och modersmålsundervisning-ett regeringsuppdrag*. (L'enseignement de la langue maternelle – revue de littérature), Skolverket, Stockholm.
- VALENCIA Richard (Ed.), 1997, *The Evolution of Deficit Thinking*, London, Falmer.
- WINGSTEDT Maria, 1998, *Language Ideologies and Minority Language Policies in Sweden : Historical and Contemporary Perspectives*, thèse de doctorat, Université de Stockholm.

Chapitre 3

Comment évoluent nos offres de service pour les élèves allophones ? L'exemple du Québec

Diane Querrien,
Université Concordia, Montréal (Canada)

Résumé

L'histoire du Québec implique que les enjeux auxquels il fait face en matière d'accueil des élèves allophones le distinguent des grands États occidentaux (Mc Andrew 2011). Pourtant, le défi de la scolarisation de ces élèves se pose comme en France, et il importe de comprendre quelles réponses y a apportées l'École québécoise au fil du temps. Dans cet article, nous proposons un état des lieux des services d'accueil et de soutien linguistique tenant compte de la perception qu'en ont les enseignants et d'autres acteurs scolaires. Nous abordons tout d'abord les courants éducatifs tels qu'ils sont présentés depuis les années 1960 et les concepts qui y sont rattachés, puis nous présentons les contextes dans lesquels les élèves allophones sont accueillis, tout en soulignant les points de convergence et les distinctions avec les dispositifs de scolarisation mis en œuvre en France.

Introduction

Si la France peut être considérée comme un « vieux » pays d'immigration (Rigoni 2017) – puisqu'elle reçoit depuis le XIX^e siècle des familles immigrantes dont les enfants sont scolarisés à l'école publique – le Québec, lui, connaît une histoire différente des « grands » pays d'accueil en Europe et en Amérique du Nord. En effet, au sein de la fédération canadienne, il s'agit de la seule province officiellement francophone¹. Mc Andrew (2011) nous rappelle d'ailleurs qu'elle présente des particularités sociales, dues à son histoire, qui complexifient la question de l'accueil des immigrants. Le rapport à la diversité y est plus récent que dans d'autres contextes occidentaux et, historiquement, il importe de

1. Le Nouveau-Brunswick est la seule province officiellement bilingue à ce jour, les autres provinces ou territoires étant anglophones. Le Canada dénombre dix provinces et trois territoires.

comprendre que le positionnement québécois en matière d'immigration s'est construit comme concurrent au modèle fédéral, et ce, depuis les années 1960. À l'ère de la mondialisation, le Québec fait ainsi face à des enjeux distincts des contextes européens et des autres contextes nord-américains en matière d'accueil des personnes issues de l'immigration, notamment en raison de sa position géopolitique, mais aussi parce qu'il doit défendre la place de la langue française face à l'hégémonie de l'anglais à l'échelle continentale.

Face au défi commun que représentent l'accueil et la scolarisation des élèves allophones issus de l'immigration au sein de la Francophonie, il importe de comprendre comment l'École tente de répondre à leurs besoins dans le contexte historique qu'est celui du Québec, et comment ces réponses sont, au fil du temps et des initiatives, perçues par les acteurs scolaires.

Dans cet article, nous étudions ainsi en quoi et comment les offres de services s'adressant aux élèves allophones ont évolué au sein de l'École québécoise, et nous nous intéressons à la manière dont des enseignants et des conseillères pédagogiques les perçoivent. Cet état des lieux, invoquant des travaux empiriques conduits au Québec, emprunte une approche comparative avec le contexte français. Ainsi, avant d'en venir à notre étude, nous abordons la question des courants éducatifs tels qu'ils sont présentés depuis les années 1960 et des concepts qui y sont associés, puis nous présentons le contexte dans lequel les élèves allophones sont accueillis, et ce, en soulignant les points de convergence et les distinctions avec les dispositifs de scolarisation mis en œuvre en France.

1. Scolariser les élèves allophones en école francophone : terminologie et enjeux

Pour situer les décisions institutionnelles et éducatives du Québec envers les élèves allophones, il faut tout d'abord comprendre dans quel contexte social et politique elles ont été prises, ainsi que les concepts qui s'y rattachent. En l'occurrence, afin de décrire l'un des pans de la scolarisation des élèves allophones en espace francophone, les termes « intégration » et « inclusion » sont rencontrés au Québec comme en France, mais ils désignent des réalités partiellement distinctes. C'est pourquoi nous les explorons avant d'aborder les modèles de service pour les élèves allophones.

1.1 Les concepts d'intégration et d'inclusion

À partir des années 1960, le Canada promeut une éducation multiculturelle, notamment suite aux mouvements de revitalisation ethnique nord-américains. Le Québec se met alors en quête d'une conciliation entre le modèle d'assimilation des personnes issues de l'immigration et ce modèle multiculturaliste. Le rejet de la politique fédérale dissimule en fait un enjeu majeur : supplanter la vision d'une identité canadienne multiculturelle et bilingue partout au pays, qui ignorerait les spécificités linguistique et culturelle du Québec (Rocher *et alii* 2007). C'est dans cette vision

« interculturel » que le concept d'« intégration » devient la clé de voûte de la reconnaissance de la langue française et de la culture québécoise au sein du Canada, et ce, dans l'idée de partager une langue commune et de développer une citoyenneté pluraliste et démocratique sur le territoire provincial (MEQ 1998). Il en résulte un projet d'éducation « interculturelle », développé au cours des années 1970², qui se distinguerait par ce concept d'intégration, mais qui conserverait l'objectif de construire des rapports harmonieux (Potvin et Larochelle-Audet 2014).

Plus récemment, dans la lignée des *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation* (Unesco 2009), l'École québécoise a cherché à faire évoluer l'intégration scolaire vers des situations d'inclusion et, à terme, vers une « éducation inclusive » (Conseil supérieur de l'éducation 2017 : 5). D'après Potvin et Larochelle-Audet (2014), l'éducation inclusive se distinguerait des perspectives qui la précèdent par des fondements davantage transformatifs et antidiscriminatoires. Ses principes d'action sont le développement d'un jugement critique et d'un *empowerment* pour les acteurs scolaires, la transformation des comportements ayant des effets inégalitaires, ainsi que des pratiques d'équité, d'inclusion, de justice sociale et d'imputabilité au quotidien à l'école (*ibid.* : 54). Dans les faits, s'il s'agit bien d'une orientation institutionnelle et si des initiatives de sensibilisation sont développées avec dynamisme, le Québec demeure soucieux de préserver les idéaux de l'interculturalisme (White 2019). Il convient donc davantage de dire que les milieux mettent en œuvre des mesures d'inclusion scolaire – lesquelles sont encore aujourd'hui inégales selon les contextes – bien que la politique provinciale vise ultimement l'éducation inclusive. D'ailleurs, parmi ces mesures, il convient de souligner que l'un des divers modèles de service pour les élèves allophones est nommé *intégration* en classe ordinaire (les modèles sont déclinés au § 2.1), ce qu'il faut bien distinguer de l'*intégration* au sens du vivre-ensemble tel qu'énoncé dans le précédent paragraphe.

Dans le contexte hexagonal, Rigoni (2017 : 42) nous rappelle que le mouvement inclusif implique ce même changement de paradigme de l'*intégration* au profit de l'*inclusion*, mais aussi qu'il s'oppose « à toute forme de scolarisation en milieu spécialisé ou en dispositif ségrégatif susceptible d'enfermer les individus dans une logique de filière stigmatisante et vulnérabilisante » (Ebersold 2009). Par voie de conséquence, l'*inclusion* comprise au sens de modèle de service en France fait directement écho au dispositif québécois d'*intégration* des élèves allophones en classe ordinaire.

2. Soulignons ici que la définition de « l'interculturel » au Québec diffère de l'acception française, notamment en raison de l'histoire contemporaine de chaque État. Pour bien comprendre l'histoire du concept et les enjeux politiques et sociaux qui s'y rattachent au Québec, voir le chapitre de Gratton (2014), « Le destin d'une terminologie : de l'interculturel à l'interculturalisme », à l'adresse <https://www.pum.umontreal.ca/catalogue/interculturel-au-quebec-l>

1.2 Des politiques éducatives émanant de contextes historiques et sociaux distincts

Comme le soulignent Mendonça Dias et Querrien (à paraître), les politiques éducatives de part et d'autre de l'Atlantique se sont notamment définies à partir d'initiatives locales qui ont généré des dispositifs davantage structurés, puis institutionnalisés. En France, c'est ainsi que les classes d'initiation (CLIN) au primaire ont vu le jour en 1970, suivies trois ans plus tard par les classes d'accueil (CLA) au collège. Il faudra attendre le début des années 2010 pour assister à une réforme de ces modalités, avec la mise en œuvre des *Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants* (UPE2A) qui donnait suite à la circulaire de 2012 et qui se voulait une concrétisation de la politique inclusive. D'ailleurs, aux yeux du ministère de l'Éducation nationale française, « l'inclusion dans les classes ordinaires doit constituer la modalité principale de scolarisation » (Rigoni 2017 : 42). Le monde de l'éducation québécois voit-il les choses du même œil ?

Revenons quelques années en arrière. Comme nous l'avons vu, le projet québécois en matière d'immigration s'est construit à un moment charnière de son histoire au sein de la fédération canadienne et il trouve ses motivations dans les mêmes facteurs que ceux à l'origine de sa politique linguistique (Mc Andrew 2011). L'augmentation de l'immigration dans les années 1960 a eu des conséquences pour la francophonie dans la mesure où nombre d'immigrants choisissaient alors l'anglais comme langue d'intégration. Lévine (2003) parle d'ailleurs d'une véritable révolution linguistique pour décrire les changements qui vont s'opérer pour préserver la langue française.

Plusieurs lois se sont succédé en matière de politique linguistique : la loi 63, adoptée en 1969, faisait la promotion de la langue française et rendait obligatoire l'apprentissage du français dans les écoles anglophones. Pour répondre aux besoins des élèves allophones, les classes d'accueil ont été expérimentées par la Commission scolaire des écoles catholiques de Montréal la même année (Armand 2005). En 1974, c'est la loi 22 qui a fait du français la langue provinciale officielle et elle exigeait que les entreprises adoptent des programmes de francisation. Finalement, en 1977, la *Charte de la langue française* dite « loi 101 » fait du français la langue officielle du Québec, institue le français comme langue d'enseignement au primaire et au secondaire et restreint l'accès à l'école anglaise aux seuls enfants dont l'un des parents avait reçu son enseignement primaire en anglais au Québec (Lévine 2003). Les francophones reconquirent alors l'espace public et la tendance de fréquentation scolaire en fonction de la langue d'enseignement se renverse : 27,4 % des élèves allophones vont à l'école francophone en 1978, contre 70,8 % en 1989.

C'est aussi suite à l'adoption de cette loi que les classes d'accueil vont devenir centrales pour l'intégration des élèves allophones à l'école francophone (Armand 2005). Une dizaine d'années plus tard, en 1988, la modification de la *Loi sur l'instruction publique* permet d'y ajouter un nouveau service : le soutien à l'apprentissage du français (SAF) qui,

d'abord qualifié de mesures spéciales, va se normaliser, particulièrement dans les milieux où les effectifs d'élèves allophones ne justifient pas l'ouverture de classes d'accueil. Ces différents modèles seront plus tard associés aux services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF)³ et, dans les milieux, les acteurs en parlent également sous l'appellation de « l'intégration linguistique, scolaire et sociale » (ILSS).

Il convient ici d'ajouter que, depuis 1996, des mesures de régionalisation de l'immigration impliquent que les personnes réfugiées prises en charge par l'État doivent parfois – pour ne pas dire souvent – s'installer en dehors de la métropole montréalaise. Bien entendu, cet aspect de l'aménagement territorial a des répercussions sur la transformation du public scolaire, puisqu'une proportion accrue d'enfants issus de familles réfugiées est présente en région, même si Montréal attire à elle la majorité de l'immigration économique de la province. Précisons également que, comparativement au contexte français, le Québec ne connaît qu'une présence récente de demandeurs d'asile n'ayant pas reçu le statut de réfugié⁴, ainsi que peu d'enfants issus des familles de voyageurs ou de mineurs non accompagnés.

Pour en revenir à la scolarisation, si une certaine « synchronicité » avec les politiques éducatives conduites en France est donc observable à travers le temps, il s'avère que les choix faits pour accompagner les élèves allophones trouvent leurs sources dans des motivations distinctes. Qu'en est-il alors de l'évolution de ces modèles au Québec ?

2. Réalités de terrain et perception des acteurs scolaires au Québec

Dans leur méta-analyse sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au Québec, Mc Andrew *et alii* (2015) rappellent qu'à ce jour, il n'existe pas de preuve empirique qu'un modèle de service favorise plus qu'un autre la diplomation des élèves allophones. Les chercheurs concluent que ce sont davantage les politiques éducatives, et notamment la volonté des décideurs de mettre en œuvre des moyens bien adaptés aux besoins, qui influenceraient l'atteinte de cet objectif. Que nous disent alors les travaux empiriques⁵ de ces modèles ?

3. Anciennement programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF).

4. Extrait du site du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion du Québec (consulté le 24 octobre 2018) : « Entre le 1^{er} janvier et le 31 décembre 2017, 49 775 demandes d'asile ont été présentées au Canada, dont 24 980 au Québec. À titre comparatif, 23 925 demandes d'asile avaient été présentées au Canada pour l'année 2016, dont 5 525 demandes au Québec. »

5. Pour des raisons de concision, seules les études empiriques sont résumées ici. Pour davantage d'information sur les services et leur organisation, consulter le Cadre de référence pour l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration, disponible à l'adresse :

<http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveau/resultats-de-la-recherche/detail/article/accueil-et-integration-des-eleves-issus-de-limmigration-au-quebec-cadre-de-reference/>

2.1 Évaluer l'efficacité des modèles d'accueil et d'intégration, un exercice sur le long cours

Entre les années 1970 et 2010, quatre études se sont spécifiquement penchées sur la question des services d'accueil et d'intégration des élèves allophones au Québec.

Andreani *et alii* (1979) se sont intéressés à l'efficacité de la classe d'accueil sur les compétences langagières et ils ont conclu que le passage par ce modèle était particulièrement bénéfique pour le développement des compétences orales chez les élèves allophones. Les chercheurs avançaient également que l'expérience scolaire semblait alors être vécue positivement par les jeunes.

En 1985, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) réalise un état de la question pour l'ensemble des mesures visant les élèves allophones. En ressortaient des recommandations visant différents aspects de l'intégration : services aux élèves, intégration psychosociale, développement d'outils pédagogiques, formation des enseignants, composition ethnique du personnel scolaire, et besoin d'intensification des recherches en la matière.

Le MEQ publie en 1996 une autre étude concernant plus précisément les pratiques des milieux à l'égard des élèves allophones. Les mesures apparaissent alors inégales : les critères pour dire qu'un élève allophone a droit à un service varient d'une commission scolaire⁶ à l'autre et il en va de même pour les qualifications et l'expérience des enseignants qui interviennent auprès de ces élèves. Un fort contraste entre Montréal et les régions se dessine : les enseignants sont souvent mieux qualifiés dans la métropole, tandis que la tâche est fréquemment réservée à de jeunes enseignants à statuts précaires, parfois non préparés à l'enseignement d'une langue seconde, en région.

En 2006-2007, De Koninck et Armand réalisent un portrait provincial des services et leur équipe examine les modèles du point de vue des acteurs des milieux scolaires (responsables, enseignants, élèves et parents). 292 répondants issus de quinze sites d'étude vont leur permettre d'investiguer les perceptions des modèles. L'équipe recense cinq modèles d'accueil et d'intégration des élèves allophones dans la province (on n'en dénombrerait jusqu'alors que deux) : (1) la classe d'accueil fermée, (2) la classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration, (3) l'intégration partielle, (4) l'intégration totale en classe ordinaire avec soutien à l'apprentissage du français, et (5) l'intégration totale en classe ordinaire sans soutien. Le modèle d'intégration en classe ordinaire avec soutien linguistique était alors prédominant dans la province, même si Montréal concentrait les classes d'accueil. Pour les enseignants, ce constat implique qu'ils

6. Au Québec, si le ministère de l'Éducation définit les grandes lignes des politiques éducatives, ce sont les commissions scolaires qui mettent en œuvre et organisent les services dans le respect de la Loi sur l'instruction publique. Elles sont indépendantes des territoires et les leurs écoles d'affiliation peuvent donc être présentes dans des circonscriptions où se trouvent des écoles relevant d'une ou d'autres commissions scolaires. Dans deux établissements voisins, deux politiques éducatives ou de recrutement distinctes peuvent donc s'appliquer.

sont plus nombreux à intervenir auprès des élèves allophones lorsqu'ils sont *intégrés / inclus*. Plus particulièrement dans la région de Québec (capitale nationale)⁷, les chercheuses ont collecté des données dans sept écoles, dont une seule classe d'accueil fermée au primaire – à l'état de projet pilote – ainsi que deux classes dites « semi-ouvertes », c'est-à-dire un modèle dans lequel les élèves allophones suivent une partie de leur cours en classe ordinaire sans pour autant être totalement intégrés, et finalement quatre écoles disposant du modèle d'intégration en classe ordinaire avec soutien linguistique. La perception que les répondants de ces sites avaient du modèle d'intégration en classe ordinaire était souvent mitigée et la classe d'accueil fermée était fréquemment vue comme le modèle ayant fait ses preuves, même s'il était peu présent et, de fait, peu expérimenté. Les résultats ont également montré une rotation importante des enseignants assignés au soutien linguistique, dont le recrutement était toujours inquiétant, puisque nombre de ces répondants déclaraient n'avoir reçu aucune préparation pour enseigner à des élèves allophones.

Venons-en maintenant à des données plus récentes.

2.2 Notre étude

Les résultats que nous présentons émanent d'une recherche conduite dans le cadre plus large d'un projet de formation continue du personnel scolaire – *Alloscol* – visant le soutien au développement du français langue scolaire chez des élèves allophones scolarisés ou sous-scolarisés⁸ dans la région de Québec, réalisé entre 2012 et 2014. En l'occurrence, cette étude qualitative et longitudinale avait une portée exploratoire en raison du caractère inédit de la formation proposée. 30 enseignants ainsi que neuf conseillères pédagogiques issus de quatre commissions scolaires et représentant en tout seize écoles ont participé à la recherche. Les enseignants intervenaient en classe ordinaire, en adaptation scolaire ou en SAF, et tous accueillaient des élèves allophones dans leurs classes. Des entrevues semi-dirigées ont été conduites en utilisant le guide d'entrevue qu'avaient conçu De Koninck et Armand (2012) et qui avait été adapté pour l'occasion. Les entrevues ont toutes été sérieées et transcrites, puis un codage ouvert par assistance logicielle, en utilisant *QDA Miner*, a été réalisé pour mener à une présentation finale des résultats sous la forme de catégories conceptuelles (Paillé et Mucchielli 2013). Abordant une grande diversité de thèmes qui ne sont pas pertinents pour notre propos, nous ne restituons ici que les résultats en lien avec les offres de service aux élèves allophones. En suivant une démarche empirico-inductive, l'analyse a ainsi permis d'extraire ce qui, dans les discours des répondants, portait sur les conditions de mise en œuvre des modèles d'accueil et d'intégration et sur la façon dont les acteurs des milieux les percevaient.

7. Bien que la ville de Québec soit la capitale provinciale, c'est Montréal qui a le statut de métropole principale.

8. L'adjectif « sous-scolarisés » qualifie un retard scolaire de plus de trois ans par rapport au système québécois.

3. État des lieux entre 2012 et 2014 et perceptions des acteurs scolaires

D'après les descriptions données par les répondants, il apparaît que le modèle d'intégration totale à la classe ordinaire était toujours prédominant dans la localité de Québec entre 2012 et 2014, bien qu'une nette diversification des différents modèles existants soit observable. Premièrement, pour le seul modèle d'intégration totale, nous avons recensé sept variations de volume horaire hebdomadaire en SAF, ce qui implique que certains élèves reçoivent jusqu'à six fois plus de soutien que d'autres au cours d'une année scolaire (voir Querrien 2017 pour une recension complète). Deuxièmement, un modèle jusqu'alors non recensé est apparu, la « classe pivot », qui serait conçue pour les élèves ayant un niveau intermédiaire en français, mais ayant encore besoin de temps pour rattraper le niveau des francophones dans les disciplines. En d'autres termes, il s'agit d'une classe disciplinaire adaptée. Troisièmement, deux milieux indépendants ont choisi de mettre en œuvre des classes d'accueil spécialement pour les élèves accusant un retard scolaire significatif. Nous résumons dans le tableau suivant les modèles recensés au cours de cette étude.

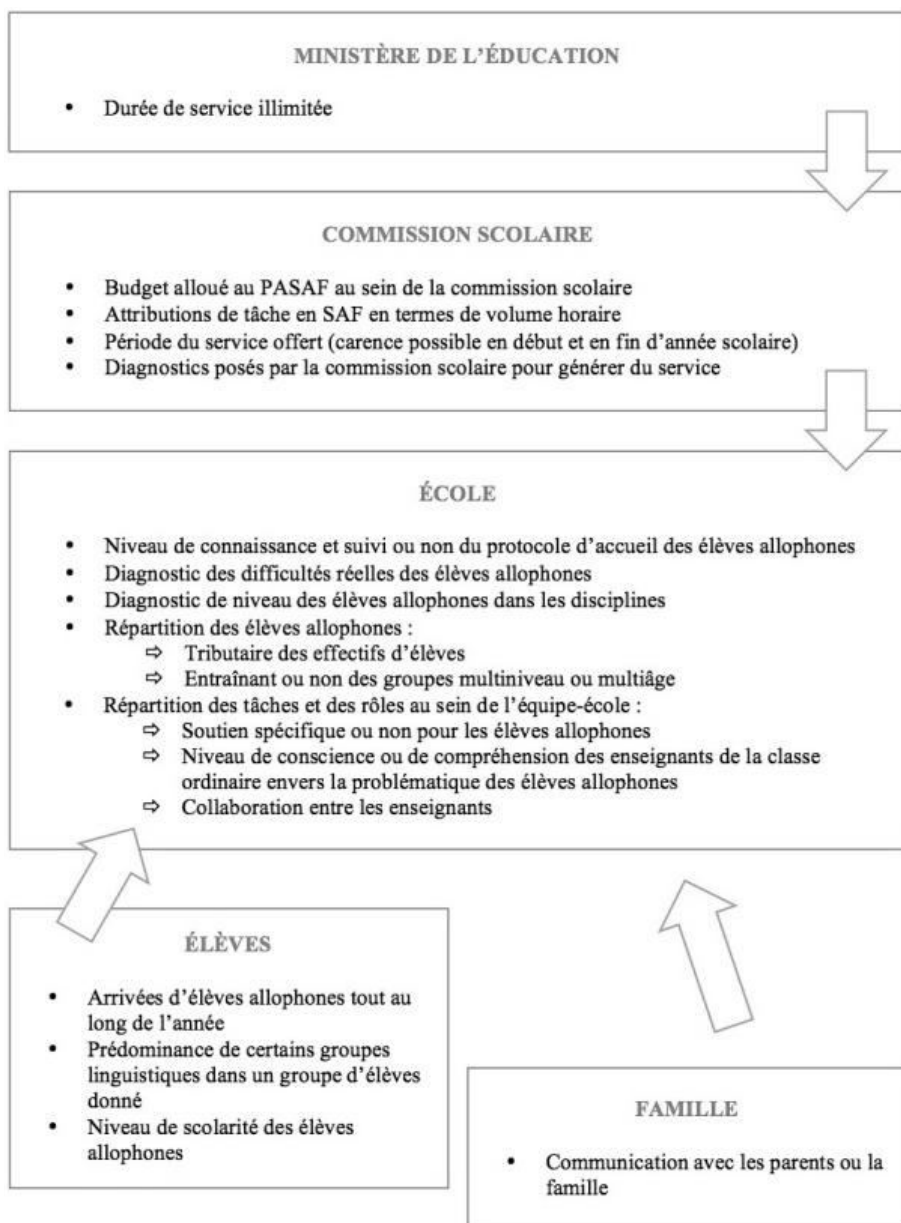
Modèle	Conditions pour les élèves allophones	Remarque
Classe d'accueil fermée	Regroupés sans intégration en classe ordinaire	Dans certains milieux, ces classes peuvent s'adresser à des élèves sous-scolarisés.
Classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration	Regroupés et bénéficiant de ressources complémentaires (ex. apprentissage des mathématiques, méthodes de travail)	
Classe d'accueil semi-ouverte	Emploi du temps individualisé (notamment la répartition entre classe semi-ouverte et classe ordinaire)	Les disciplines sont intégrées à l'emploi du temps au cas par cas et certaines peuvent être ajoutées selon le dossier (un élève en réussite se voit intégrer davantage de disciplines, par exemple). Les modalités de ce type de classe dépendent de chaque milieu, le modèle n'étant que peu répandu.
Intégration totale en classe ordinaire avec soutien à l'apprentissage du français	Intégrés la plupart du temps en classe ordinaire avec quelques heures de soutien linguistique par semaine (de deux à dix-huit périodes par cycles de dix jours selon les écoles)	Dans certains milieux, les élèves allophones sont intégrés en « cheminement particulier continu », i.e. en adaptation scolaire, pour les élèves en difficulté d'apprentissage, sans toutefois avoir été systématiquement diagnostiqués comme tel.
Intégration totale en classe ordinaire sans soutien à l'apprentissage du français	Totalement intégrés en classe ordinaire sans soutien linguistique	
Classe pivot	Élèves avec un niveau de français intermédiaire et n'ayant pas atteint le niveau scolaire cible, assistent à des cours disciplinaires dits adaptés	Initiative encore rare et pérennité incertaine.

Doc. 1. Modèles de service pour les élèves allophones au Québec recensés dans le cadre du projet Alloscol (2012-2014).

Malgré cette diversification, la répartition des services était toujours très inégale d'une commission scolaire à l'autre, pour ne pas dire d'une école à l'autre. En l'occurrence, les classes d'accueil étaient l'apanage des écoles secondaires, et le recrutement des enseignants en fonction de leurs qualifications était encore très différent d'une commission scolaire à l'autre. Corolairement, si certaines écoles disposaient en leur sein d'une combinaison de modèles qualifiée « d'offre hybride », d'autres milieux en étaient encore à assigner le SAF en complément de tâche à des enseignants de français langue première⁹ ou d'adaptation scolaire, souvent avec des contrats précaires.

Voyons maintenant comment les enseignants et les conseillères pédagogiques ont évalué les modèles de service de leurs milieux respectifs. Le document 2 ci-dessous est issu de Querrien (2017 : 227) et il présente les indicateurs d'évaluation des modèles d'accueil qui ont émergé de l'analyse des entrevues avec les participants (représentés par les puces). L'interprétation des données a également permis de mettre en exergue des liens de causalité entre certains facteurs – tels que les politiques ministérielles ou institutionnelles, les caractéristiques des élèves ou la communication avec la famille – et les décisions prises au sein d'une école pour accompagner les élèves allophones (ces liens sont représentés par les flèches). Les catégories d'évaluation des modèles de service que nous avons ainsi dégagées sont commentées plus bas.

9. Au Canada, « langue première » et « langue seconde » désignent au sens commun l'ordre d'importance des langues dans le répertoire d'un locuteur donné, c'est-à-dire la L1 et la L2 (El Euch 2011). L'expression ministérielle pour dénoter l'enseignement du français L1 est le « français, langue d'enseignement ».



Doc. 2. Indicateurs d'évaluation des modèles d'accueil et d'intégration des élèves allophones.

Fait à souligner, la majorité des répondants étaient en mesure de décrire le ou les modèles de service de leur école, à l'exception de deux enseignants de classe ordinaire et d'une conseillère pédagogique. Ce qui peut sembler peu à l'échelle du groupe ($n = 39$), mais qui montre que les acteurs impliqués dans l'accueil des élèves allophones ne sont pas toujours renseignés en ce qui concerne l'organisation des services.

Cependant, puisque la grande majorité d'entre eux ont pu fournir des explications détaillées sur les conditions d'accueil, trois catégories de réponses se sont dégagées quant aux indicateurs d'évaluation d'un modèle : (1) les décisions prises en amont de la sphère « école », c'est-à-dire au ministère de l'Éducation ou à la commission scolaire ; (2) les décisions et les événements au sein de l'école ; et (3) les facteurs plus directement liés aux élèves allophones et la part des familles dans la vie scolaire. En effet, le ministère permet d'offrir les SASAF sans limite dans le temps, ce qui a une incidence directe sur les décisions budgétaires et logistiques prises par les commissions scolaires, même si elles conservent leur licence quant au choix du modèle d'accueil et au recrutement des enseignants. Pour ce qui est de l'école elle-même, l'analyse a mis en avant plusieurs facteurs internes influençant l'efficacité d'une offre de service : le degré de connaissance des services par l'ensemble de l'équipe, la qualité des diagnostics initiaux des élèves allophones en français comme dans les disciplines, le choix de répartition des élèves et, finalement, les choix d'organisation pédagogique. L'interprétation des données montre que l'estimation livrée par les répondants est complexe et touche différentes dimensions d'un modèle, incluant l'apprentissage du français et des disciplines, la réussite scolaire, l'intégration socio-scolaire, ou encore les conditions professionnelles des enseignants.

Par ailleurs, si les répondants déclaraient toujours moins de satisfaction envers le modèle d'intégration totale qu'envers la classe d'accueil, leurs propos à cet égard touchaient plus spécifiquement les dispositifs s'adressant aux élèves grands débutants en français ou bien en retard scolaire. Là où les acteurs scolaires percevaient la classe d'accueil comme « le » modèle ayant fait ses preuves dans l'étude de De Koninck et Armand (2012), les répondants évaluaient plus positivement l'offre de service hybride, c'est-à-dire la combinaison de plusieurs modèles pour répondre d'abord aux besoins d'apprentissage et, ensuite, aux besoins socioscolaires et d'inclusion.

En somme, en considérant les études menées antérieurement, il apparaît qu'une diversification rapide des modèles est observable à Québec et dans sa région proche. Cela implique une certaine versatilité des conditions d'accueil et d'intégration des élèves allophones, qui touche également le corps enseignant, notamment en matière de recrutement. Cette diversification a toutefois permis à plusieurs intervenants d'expérimenter des modèles différents, ce qui semble s'accompagner d'un remaniement des représentations de ces acteurs à l'égard des services, notamment pour dépasser la prise en compte des seuls besoins d'apprentissage au profit d'une plus grande place pour l'inclusion socio-scolaire et la socialisation.

Discussion et conclusion

Plusieurs constats émergent des résultats que nous venons de présenter, particulièrement en termes de divergence et de convergence avec les modalités des dispositifs français pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones. Nous présentons dans le tableau suivant quelques points de comparaison entre les deux contextes, basés sur les travaux empiriques et théoriques que nous avons cités, ainsi que sur les travaux de Mendonça Dias (2016) et Rigoni (2017) réalisés, entre autres, dans le cadre du financement Evascol.

	Critères	En France métropolitaine	Au Québec
Contexte	Publics reçus	Migrants, réfugiés, demandeurs d'asile, mineurs non accompagnés	Migrants et réfugiés principalement (la situation tend à changer)
	Répartition et politique de régionalisation	Relocalisation européenne ; mineurs non accompagnés envoyés en région (politique de « préréquation »)	Immigration économique concentrée à Montréal ; réfugiés pris en charge par l'État souvent invités à s'installer en région
	Inscriptions en soutien linguistique	<i>Plus récentes données comparables disponibles pour les deux contextes (sur l'ensemble des élèves inscrits dans chaque système, ce qui n'inclut pas l'ensemble des élèves allophones ayant reçu des services spécialisés) :</i> 0,56 % en 2014-2015	
	Affectation scolaire	Beaucoup de demandes avant la rentrée ; cas d'attente ou de non affectation recensés	À l'arrivée du jeune, et tout au long de l'année scolaire
Répartition des offres de service	Modèles de service	UPE2A Inclusion totale avec ou sans soutien d'intervenant en français Dispositifs spécifiques pour élèves non scolarisés antérieurement (NSA)	Classe d'accueil fermée Classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration en classe ordinaire Intégration partielle (dont classe semi-ouverte) Intégration totale avec ou sans soutien linguistique Classe-pivot (adaptation des apprentissages disciplinaires)
	Variations des offres	Selon l'académie, l'école ou l'équipe	Selon la commission scolaire ou l'école
	Conditions d'inscription	Double inscription en classe ordinaire et en UPE2A ; durée de service d'1 ou 2 ans	« Codage » en intégration linguistique, scolaire et sociale selon le modèle de service du milieu ; durée de service illimitée
	Qualifications des enseignants de français langue seconde	1 enseignant sur 4 non formé ; Proportion accrue dans les unités NSA (2/3 dans l'étude Evascoll)	2012-2014, région de Québec : 4 enseignantes sur 5 non formées au primaire, et près d'1 sur 2 au secondaire ; facteur lié aux commissions scolaires ; <i>donnée récente inconnue</i>
Opérationnalisation	Évaluation initiale	Réalisée à l'arrivée du jeune ; En langue d'origine (outils d'évaluation traduits dans plusieurs langues)	Réalisée à l'arrivée du jeune par un intervenant ou par un enseignant spécialisé, très souvent en français et en mathématiques
	Programme	Peu de balises ; la définition de la progression en français et dans les matières échoit aux enseignants UPE2A	Des « paliers » de compétence balisent la progression en français ; la progression des apprentissages revient aux enseignants d'ILSS
	Responsabilités des enseignants	L'enseignant UPE2A est la personne-ressource, avec un rôle qui dépasse parfois le cadre purement scolaire ; L'enseignant de classe ordinaire est plus souvent éloigné de ces préoccupations, et ce, en dépit du positionnement inclusif de l'École française	L'enseignant ILSS est la personne-ressource, interventions davantage circonscrites (autres services disponibles au besoin) ; L'enseignant de classe ordinaire peut parfois ignorer les modalités d'accueil et est encore fréquemment éloigné des réalités du SAF Un/des conseillers pédagogiques de la commission scolaire sont souvent délégués à la question
	Collaboration des enseignants	Dans les faits, tributaire des conditions et des rapports ; peu de temps y est accordé malgré le positionnement inclusif	Dans les faits, tributaire des modèles d'accueil, certains milieux ont développé des stratégies et des pratiques pour une meilleure intégration

Doc. 3. Synthèse comparative des contextes d'accueil des élèves allophones en France et au Québec.

En termes de différences, il apparaît que les classes d'accueil dites fermées sont non seulement toujours en vigueur au Québec, mais qu'elles constituent le modèle montréalais par excellence. Notre exposé montre que les motivations à l'origine de ces choix sont fortement liées au contexte politique et social du Québec. De plus, si les travaux empiriques relatés font état de changements locaux rapides dans les modalités d'accueil des élèves allophones, la transformation à l'échelle provinciale semble plus progressive. Cet état de fait contraste avec la chronologie française, en ce sens que la transition officielle des CLIN et des CLA vers les UPE2A a été réalisée plus promptement au nom de l'inclusion.

À cet égard, et bien qu'ils résultent d'un raisonnement lié au vivre-ensemble dans chaque contexte, nous avons vu que les concepts d'*intégration* et d'*inclusion* pouvaient dissimuler à un tout autre niveau des réalités comparables dans la mise en œuvre des services. Outre les variations terminologiques et contextuelles, les conditions d'accueil et de scolarisation québécoises et françaises connaissent d'ailleurs d'autres similitudes. On constate notamment que les moyens sont encore limités dans certains milieux scolaires, particulièrement où la mise en œuvre de service est difficile en raison des faibles effectifs d'élèves. Il semblerait également que la problématique de la (non) formation des enseignants de français intervenant en soutien ait tendance à perdurer dans chacun des états.

Il est toutefois rassurant de constater qu'un effort constant de réflexion est engagé de part et d'autre de l'Atlantique pour comprendre les besoins et pour trouver des pistes de solution mieux adaptées aux élèves allophones, ainsi qu'à leurs enseignants. En guise de prospective, il importe maintenant de dépasser les études comparatives à caractère descriptif entre les deux contextes, et plus largement dans l'espace francophone, pour voir si et comment les initiatives scolaires, didactiques, pédagogiques et sociales peuvent s'inspirer mutuellement.

Travaux cités

- ANDREANI Pierre *et alii*, 1978, « Étude comparative sur l'apprentissage du français entre les enfants immigrants en classe d'accueil et les enfants immigrants en insertion directe », *ACS DM*, p. 117.
- ARMAND Françoise, 2005, « Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise », *Santé, société et solidarité*, 1, p. 141-152.
- Conseil supérieur de l'éducation, 2017, *Pour une école riche de tous ses élèves*, Québec, Gouvernement du Québec, disponible en ligne.
- DE KONINCK Zita et ARMAND Françoise, 2012, *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration : Rapport public*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- EBERSOLD Serge, 2009, « Inclusion », *Recherche et Formation*, n° 61, p. 71-83.
- EL EUCH Sonia, 2011, « De la typologie de la bilingualité à une typologie du plurlinguisme ou de la multilingualité : un hommage à Josiane Hamers », *Revue canadienne des langues vivantes*, 67(1), p. 55-90.

- Gouvernement du Québec, 1977, *Charte de la langue française. Projet de loi 101*, Québec, Gouvernement du Québec.
- GRATTON Danielle, 2014, « Le destin d'une terminologie : de l'interculturel à l'interculturalisme », dans L. Emongo et B. W. White (dir.), *L'Interculturel au Québec : Rencontres historiques et enjeux politiques*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, p. 173-190.
- LÉVINE Marc, 2003, « La Charte de la langue française : les ajustements juridiques », dans Conseil supérieur de la langue française, *Le français au Québec : 400 ans d'histoire et de vie*, Québec, Fides.
- MENDONÇA DIAS Catherine, 2016, « Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants », dans M. Armagnague-Roucher et J.-F. Bruneau (dir.), *Les Cahiers de la LCD*, n° 2 [Paris, L'Harmattan].
- MENDONÇA DIAS Catherine et QUERRIEN Diane, sous presse, « Regards croisés sur les dispositifs d'accueil pour les élèves allophones migrants », *Actes du colloque France-Canada : Regards croisés, identités en mouvance* (28-30 juin 2017, Angers).
- MC ANDREW Marie, 2011, « L'éducation au Québec contribue-t-elle au développement d'une société pluraliste et inclusive ? Les acquis et les limites », dans G. Bouchard, G. Battaini-Dracconi, C. Saint Pierre, G. Nootens et F. Fournier. *L'Interculturalisme : Dialogue Québec-Europe. Actes du symposium international sur l'interculturalisme* (25-27 mai 2011, Montréal), disponible en ligne.
- MC ANDREW Marie et l'équipe du GRIES, 2015, *La Réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Ministère de l'Éducation du Québec, 1985, *L'École québécoise et les communautés culturelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec, 1996, *Le Point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise. Pratiques actuelles et résultats des élèves*, Gouvernement du Québec, Montréal.
- Ministère de l'Éducation du Québec, 1998, *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et interculturelle*, Gouvernement du Québec, Québec.
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, 2018, *État de situation : Demandeurs d'asile au Québec*, disponible en ligne.
- PAILLÉ Pierre et MUCCHIELLI Alex, 2013, *L'Analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- POTVIN Maryse et LAROCHELLE-AUDET Julie, 2014, « Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation : divergences et convergences », *Diversité canadienne*, 11(1), p. 53-58.
- Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*, Paris, Unesco, 2009.
- QUERRIEN Diane, 2017, *Influence d'une formation continue sur les croyances, les représentations et les pratiques d'enseignants et de conseillères pédagogiques à l'égard de l'intégration des élèves allophones*, thèse de doctorat de l'Université Laval.
- RIGONI Isabelle, 2017, « Accueillir les élèves migrants : dispositifs et interactions à l'école publique en France », *Alterstice*, 7(1), p. 39-50.
- ROCHER François, LABELLE Micheline, FIELD Ann-Marie et ICART Jean-Claude, 2007, *Le Concept d'interculturalisme en contexte québécois : généalogie d'un néologisme*, Rapport présenté à la Commission de consultation sur les

pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, Centre de recherche sur l'immigration, l'ethnicité et la citoyenneté, Montréal, disponible en ligne.

WHITE Bob W., 2019, « Plaidoyer pour un pluralisme subversif », *Possibles*, 43(1), p. 31-45.

Chapitre 4

Éducation inclusive, plurilinguisme et immigration ¹

Felix Etxeberria, Elisabeth Arrieta,
Joxe Garmendia et Hilario Murua
Université du Pays basque (Espagne)

Résumé

Notre regard porte sur l'école inclusive et la brèche linguistique et académique existant entre les élèves natifs et les élèves immigrants. Après avoir analysé des rapports européens et présenté notre recherche empirique réalisée en Catalogne, dans le Pays basque et dans l'académie de Bordeaux, nous soulignons les difficultés des élèves allophones nouveaux arrivants pour obtenir un niveau suffisant de compétence linguistique de la ou des langues d'accueil et nous constatons aussi le manque de soutien de l'école vis-à-vis des langues des immigrants, les limitations pour atteindre le niveau académique de la classe ordinaire et les obstacles pour une bonne intégration. Enfin, nous formulons des propositions de programmes d'éducation pour les enfants immigrants nouveaux arrivants.

Introduction

Pour diverses raisons – économiques, culturelles, sociales, historiques – les familles immigrantes ont tendance à se concentrer dans des quartiers et des écoles, généralement publiques, déterminés. C'est une réalité présente dans presque tous les pays qui accueillent des immigrants, et elle apparaît également comme un problème au Pays basque, ce que souligne l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).

De plus, pour que se produise une politique de traitement adéquate de la diversité socioculturelle avec les enfants immigrants, il est nécessaire

1. Cet article est l'un des résultats des travaux du groupe de recherche *Donostia Research on Education And Multilingualism (DREAM)*, soutenu par l'Université du Pays basque [IT-714-13] et du projet Compétence multilingue dans le contexte scolaire, soutenu par le ministère espagnol de la Science et de l'Innovation [EDU2015-63967-R].

que l'établissement scolaire ait une stratégie pour le traitement de la diversité en général : culturel, de genre, d'attitude, difficultés cognitives, sensorielles, de mobilité. Il s'agit de créer « un environnement scolaire inclusif et une communauté de classe inclusive » (Coelho 2016 : 113)

Le noyau du concept d'une éducation inclusive repose sur la nécessité d'éliminer des obstacles à la participation de tous les élèves dans leur apprentissage, en s'occupant des causes et conséquences de la discrimination, l'inégalité et l'exclusion dans l'éducation (Ainscow 2001 ; Elboj *et alii* 2002 ; Echeita et Ainscow 2011 ; Booth et Ainscow 2015 ; Echeita 2017).

D'autre part, le problème des relations entre les langues est un conflit de pouvoir, que l'école doit savoir résoudre de manière démocratique (Cummins 2002 ; Bourdieu 1982 ; Gramsci 2002 ; Bernstein 2001). Il est nécessaire de revoir la relation de pouvoir entre la langue dominante (par exemple, le castillan au Pays basque) et la langue minorisée (le basque), mais aussi la relation entre la langue officielle (le basque) et les langues des immigrants (arabe, roumain, portugais).

Dans les pages suivantes, nous analyserons les différences linguistiques et académiques entre les élèves autochtones et immigrants et la lecture fataliste et déterministe de ces différences.

La réponse de l'école, avec ses dispositifs d'accueil et l'examen de ces dispositifs dans divers contextes géographiques cèderont la place à une étude comparative et aux conclusions et propositions pédagogiques en résultant.

1. Différences entre les élèves natifs et les élèves immigrants

1.1 La brèche linguistique et académique entre les élèves natifs et immigrants : des écarts de performances

La moyenne espagnole d'élèves étrangers est de 8,5 % (MECD 2017)² ; dans quelques communautés autonomes comme les Baléares, La Rioja, la Catalogne et l'Aragon, elle s'élève au-delà de 12 % et, dans d'autres régions, comme la Galice, l'Estrémadure et les Asturies, elle se situe en dessous de 5 %. Le Pays basque a un taux de 7,2 % d'élèves étrangers dans ses salles de classe (Gouvernement basque 2017)³.

Les élèves immigrants obtiennent, en général, des résultats inférieurs aux élèves non immigrants, natifs ou autochtones, dans les matières linguistiques scolaires. On peut se reporter aux travaux de Cummins (1981) au Canada. Querol et Huguet (2010), Vila (2008), Oller et Vila (2008), Navarro et Huguet (2010 et 2012), en Catalogne ont montré que les résultats en castillan et catalan sont en général plus bas pour les élèves immigrants. Au Pays basque, Luna (2011) et Etxeberria (2015) ont

2. MECD, 2017, *Datos y cifras. Curso escolar 2017/2018*. Ministerio de educación, cultura y deporte. Madrid, disponible en ligne.

3. Gouvernement basque, 2017, *II Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural 2016-2020*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación, disponible en ligne.

constaté aussi les grandes différences qui existent entre les niveaux de basque et de castillan obtenus par les élèves autochtones et les élèves immigrants.

Les résultats académiques obtenus par les élèves immigrants se trouvent également en dessous de ceux des élèves natifs (OCDE 2015 et 2018 ; Schleicher 2015 ; Stanat et Edele 2016). Les différences de scores dans trois domaines (lecture, mathématiques et sciences) se situent environ à 30 points en général, ce qui équivaut approximativement à un an de retard pour les élèves immigrants par rapport aux élèves natifs.

En Espagne, le pourcentage d'élèves immigrants est similaire à celui de la moyenne de l'OCDE (9 %), mais les différences de scores, par exemple en compétence de lecture, sont supérieures. En ce qui concerne le Pays basque, la Catalogne et la France, cet avantage est doublé. Si en Espagne, cet avantage en faveur des natifs s'élève à 50 points, en France elle tourne autour de 65-70 points et au Pays Basque et en Catalogne, elle atteint 75-80 points au-dessus dans les trois domaines analysés. Cette différence de scores correspond approximativement à 2-3 ans de retard pour les élèves immigrants.

Les étudiants immigrants, plus particulièrement de première génération, tendent à avoir un rendement faible à l'école (OCDE 2015 et 2018), une probabilité de 3,3 plus haute de redoubler, une plus grande tendance à abandonner les études, à s'orienter prématurément vers une formation professionnelle, à être en classe avec des élèves désavantagés et à souffrir de pires conditions psychologiques, un épanouissement moins grand face à la vie, une plus grande anxiété face aux tâches scolaires, un plus faible sentiment d'appartenance à l'école et autres aspects (OCDE 2018 : 16)⁴.

1.2 Les variables socioéconomiques et linguistiques des résultats des élèves issus de l'immigration

L'OCDE (2015 : 58-59) souligne de manière réitérée deux barrières et variables importantes qui impactent le futur des étudiants : le niveau socioéconomique de la famille et la langue de la maison. Dans beaucoup de pays, les élèves issus de l'immigration obtiennent des scores plus bas que leurs camarades natifs (OCDE 2015 : 33, fig. 4.3). Toutefois, cette différence de scores est réduite quand on retire l'effet du statut socioéconomique (OCDE 2015 : 58 ; Stanat et Christensen 2006).

De plus, beaucoup d'étudiants immigrants doivent se confronter à la barrière linguistique, puisqu'à la maison ils parlent une langue différente de celle de l'école. Selon l'OCDE (2015 : 59), en moyenne, 64 % des élèves immigrants de la première génération et 41 % de ceux de la seconde génération parlent une langue à la maison qui n'est pas celle de l'école. Le rapport montre que l'avantage en lecture, en faveur des élèves natifs, est de presque 40 points. Mais si dans ce cas aussi on retire l'effet

4. OCDE, 2018, *La Résilience des élèves issus de l'immigration: Les facteurs qui déterminent le bien-être (Version abrégée), Examens de l'OCDE sur la formation des migrants*. Paris, Éditions OCDE, disponible en ligne.

de la langue de la maison, la différence de ponctuation en lecture entre les élèves de première génération immigrante et ceux de la génération non immigrante se réduit considérablement (elle passe de 40 à 20 points) dans la plupart des pays (*ibid.* : 60, fig. 4.5).

1.3 De la fatalité à l'inclusion : l'implication en lecture, une variable en faveur de la réussite

La marge de manœuvre entre différents pays et à l'intérieur de chaque pays entre les régions et les centres scolaires est grande. En outre, il existe d'autres variables, comme l'attachement et la passion pour la lecture, qui peuvent expliquer ces variations davantage que les variables analysées dans les rapports de PISA, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (OCDE 2004 ; Gutrie 2004 ; Krashen 2004 ; Sullivan et Brown 2013). Les données d'attachement à la lecture chez les jeunes de 15 ans dans 27 pays montrent que :

Les élèves d'origine socioéconomique plus défavorable sont en général moins attachés à la lecture. Néanmoins, un nombre considérable d'élèves désavantagés se trouvent parmi les lecteurs les plus intéressés et passionnés, et tendent à avoir de bonnes notes en lecture. Par conséquent, le degré d'implication en lecture est un meilleur prédicteur du rendement en langue que leur niveau socioéconomique, indiquant qu'en cultivant l'intérêt des élèves pour la lecture il est possible de surmonter les désavantages familiaux. (OCDE 2004 : 8)

Cummins (2017)⁵ affirme qu'il existe une preuve scientifique pour mettre en relation l'attachement à la lecture et la réussite scolaire, et signale que la motivation ou la passion de la lecture peut être une variable incorporable à l'école, avec un poids encore plus grand que l'indice socioéconomique et la langue de la maison.

2. Combien de temps faut-il aux élèves immigrants pour apprendre la langue de l'école et quel rôle joue la langue de la famille ?

Déjà dans les années quatre-vingt, les premières études de Cummins (1981) indiquaient que l'apprentissage de la langue de l'école, à niveau familial, de la part des élèves immigrants, requiert entre 2 et 3 ans et que l'acquisition de la compétence académique dans ladite langue requiert entre 5 et 7 ans et, dans quelques cas, beaucoup plus. D'autres auteurs, parmi lesquels Collier (1987), Gandara (1999), Maruny et Molina (2000), Witt *et alii* (2000), Warman et Worswick (2001), Grissom (2004), Levin et Shohamy (2008), Hill (2004), Mendonça Dias (2012), Slama (2014), Thompson (2015) et Estrada (2018) sont allés dans la même direction pour leurs recherches et sont arrivés à des conclusions similaires.

Quelques recherches qui vont dans cette direction ont également été

5. La recherche examinée ici montre clairement que les élèves qui pratiquent une lecture et une écriture approfondies développent de meilleures compétences en compréhension de la lecture. C'est particulièrement le cas des étudiants à faible revenu (dont beaucoup sont des EL, *English Learners*) qui peuvent avoir un accès limité aux livres et à d'autres textes en dehors de l'école » (Cummins 2017: 7).

réalisées en Espagne et valorisent le temps nécessaire pour que l'apprentissage de la langue de l'école permette d'atteindre le niveau adéquat pour continuer avec les apprentissages dans la classe : Huguet et Navarro (2007), Oller et Vila (2008).

Cette connaissance scientifique relative au temps nécessaire pour acquérir les compétences basiques en communication interpersonnelle (BICS) et les compétences académiques dans la langue de l'école (CALP)⁶ semble jouir d'une forte consistance scientifique quant au nombre d'élèves examinés et évalués (des centaines de milliers) et quant à la période de temps de l'évaluation longitudinale (9 et 12 ans dans quelques cas). Hill (2004) a suivi la trace de 1 300 000 étudiants et Thompson (2015) a examiné la progression de 200 000 scolaires. Les deux travaux de recherche ont analysé, dans le district scolaire de Los Angeles (Californie) la situation des élèves qui entrent à cinq ans en maternelle et ont besoin d'acquérir le niveau d'anglais suffisant pour être considérés comme compétents et pour pouvoir suivre les enseignements académiques dans ladite langue de manière satisfaisante. Ils basent leurs découvertes sur l'évaluation des Tests de développement du langage qui sont réalisés dans quelques États, comme le *California English Language Development Test* (CELDT), analysant l'évolution des élèves qui entrent en maternelle à l'âge de cinq ans et terminent l'étape de l'école primaire à quatorze ans.

En suivant les recherches réalisées en Californie par ces auteures, Hill (2004) et Thompson (2015), ont conclu que la pleine compétence (*full proficiency*, Thompson 2015 : 2) en anglais requiert habituellement de quatre à sept ans. Cependant, après neuf ans de scolarisation dans le district de Los Angeles, environ un quart des élèves n'arrivent pas à être requalifiés comme compétents en anglais. Apparemment, il existe un niveau ou seuil de réussite ou reclassification durant les cours supérieurs de l'enseignement primaire et les élèves qui ne l'obtiennent pas dans cet intervalle arrivent difficilement à l'obtenir à la fin de ladite étape primaire.

Une autre hypothèse défendue par Cummins (1981) est celle de l'interdépendance linguistique, selon laquelle le développement de la langue seconde (désormais L2), langue de l'école, dépend en partie du développement de la langue première (désormais L1), langue d'origine immigrante ou langue de la maison. Ceci est dû au fait qu'il y a une passation des habiletés et compétences d'une langue vers l'autre et inversement. Cette seconde hypothèse permet de rompre les schémas conventionnels en éducation, selon lesquels il faut séparer les langues et mettre l'accent sur la langue de l'école – reléguant la langue de la maison – et chercher des méthodologies articulant des deux langues en jeu.

Le principe d'interdépendance linguistique, c'est-à-dire le bénéfice que fournit un haut niveau dans la L1 sur la L2 et vice versa, est également confirmé dans ces études longitudinales réalisées par Hill et

6. *Basic interpersonal communicative skills (BICS) et Cognitive academic language proficiency (CALP)* (Cummins).

Thompson (*op. cit.*). Une fois passées les neuf années depuis l'entrée en maternelle jusqu'à la fin de l'école primaire, les élèves qui ont commencé leur scolarité avec un bon niveau dans les deux langues, L1 et L2, ont des compétences élevées en anglais avec un pourcentage plus haut que ceux qui avaient seulement, en entrant à l'école, une des langues ou aucune d'elles avec un bon niveau.

Toutefois, nous pouvons affirmer qu'aucune des deux propositions, les niveaux linguistiques et la présence de la L1 dans l'école, n'est respectée dans les panoramas éducatifs des territoires analysés dans ce travail. Ces découvertes ne sont pas prises en compte alors que les problèmes et difficultés avec les élèves immigrants ont un étroit rapport avec une planification pertinente des niveaux linguistiques à acquérir, les temps scolaires et la présence de la L1 dans l'école. Le rapport PISA de l'OCDE (2015) nous paraît aussi critiquable, parce qu'il mise sur l'immersion le plus tôt possible, laissant de côté le soutien à la langue familiale, L1.

3. Les plans et classes d'accueil, à l'attention des élèves nouvellement arrivés

3.1 La mise en place de dispositifs d'accueil

La Commission européenne (European Commission 2013) attire l'attention sur la scolarisation des élèves allophones nouveaux arrivants, la nouvelle situation en Europe et les réponses offertes dans différents pays. Le document souligne que dans la plupart des études et des rapports, principalement PISA, sont fournies des données relatives au rendement académique des élèves immigrants, autant de première que de seconde génération, mais on ne prend pas en compte les élèves immigrants nouvellement arrivés (garçons et filles qui accèdent au milieu scolaire à tout moment de l'année, scolarisés dans d'autres pays, ou sans scolarisation préalable, ne connaissant pas la langue de l'école) qui constituent un sous-groupe pas encore très bien identifié et pour lequel il n'existe pas de stratégie éducative définie.

Beaucoup d'écoles d'accueil ont dû relever le défi d'incorporer à leurs classes ordinaires des garçons et des filles qui viennent d'autres pays et dont la plupart ne parlent pas la langue, ou les langues, de la société d'accueil. En Europe et au-delà, l'Institution mobilise les recours et les initiatives pour essayer de répondre à ces nouvelles réalités. Les classes d'accueil ou classes « spéciales » sont créées dans le but de faciliter et garantir l'intégration tardive des élèves étrangers dans le système éducatif et pour cela sont dictés une série de normes, des décrets, des instructions, des circulaires, des plans et des lois régulatrices de ce processus (Fernández Echeverría 2015 ; Arroyo 2012 ; García Castaño 2015 ; European Commission 2013 ; ministère de l'Éducation nationale⁷ 2002, 2012).

7. Ministère de l'Éducation nationale, 2002, Circulaire n° 2002-102 du 25-04-2002. *Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (Casnav)*, BOEN, n° 10, avril ; ministère de l'Éducation nationale, 2012,

L'objectif fondamental de ce cadrage institutionnel est de faciliter l'enseignement et l'apprentissage de la ou des langues officielles de l'école aux élèves nouvellement arrivés qui ne la ou les connaissent pas. Dans l'État espagnol, ces classes reçoivent différents noms, selon les diverses communautés autonomes ou régions, dans lesquelles nous trouvons fréquemment les expressions suivantes : classe d'accueil, classe de langue, programme d'accueil, soutien, connexion, temporaires et autres termes similaires.

3.2 Classes et dispositifs d'accueil en Catalogne, au Pays basque et en France

En Catalogne, il y a 670 professeurs de classes d'accueil (Sánchez et Mayans 2015) et au Pays basque, environ 250 professeurs de soutien linguistique (Etxeberria *et alii* 2015). Le rapport officiel réalisé par la *Generalitat de Catalunya* (Sanchez et Mayans 2015) montre des résultats assez satisfaisants par rapport à la scolarisation des élèves immigrants nouvellement arrivés et les résultats académiques et leur intégration scolaire et sociale. Beaucoup de recherches catalanes critiquent le système d'accueil, mais en même temps elles voient des aspects positifs dans leur organisation et dans leur planification.

Dans le cas du Pays basque, où il n'existait pas de rapport officiel sur ces questions, Etxeberria *et alii* (2015 et 2018) ont montré amplement les multiples carences de l'éducation. De plus, les auteurs relèvent une sélection et une formation déficiente du corps enseignant, un manque de matériel, de ressources et d'outils d'évaluation pour ces élèves de scolarisation si fragile.

En France, pour l'année scolaire 2014-2015, « il y avait 52 500 élèves allophones scolarisés dont 15 300 l'étaient déjà l'année précédente » (Robin et Touahir 2015). Le rapport réalisé par l'inspection générale de l'Éducation nationale (Klein et Sallé 2009) fait remarquer qu'après les diverses circulaires publiées à partir de 2002, des progrès sensibles ont été réalisés dans la mise en place de dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves nouvellement arrivés et dans leur prise en charge pédagogique, grâce au personnel responsable bien préparé et du savoir-faire qui ressort de cette tâche. Toutefois, les auteurs constatent une disparité des organisations, des moyens, des pratiques qui ne favorise pas la « réussite scolaire » et « l'égalité des chances » et entraîne « en particulier un défaut général de pilotage et l'inadaptation, ou l'insuffisance, de certains modes d'organisation des dispositifs » (Klein et Sallé 2009 : 181). Les problèmes relevés, selon le rapport, trouvent leur origine en partie dans l'identification insuffisante du public visé et dans la difficulté à déterminer le degré de maîtrise suffisant en langue française pour suivre une scolarité en classe ordinaire (*ibid.*). Plus récemment, une recherche en France (Armagnague *et alii* 2018) a permis l'analyse de quatre académies et le suivi de 353 élèves âgés de six à seize ans. De ce rapport remis au

Défenseur des droits, celui-ci retient que :

malgré l'existence d'un cadre réglementaire relatif à l'organisation de la scolarité de ces élèves, [...] l'étude met en évidence certaines disparités :

Une inclusion en classe ordinaire pas toujours effective pour ces jeunes publics, en particulier pour les mineurs non accompagnés, et un accompagnement des familles trop rare.

Des moyens très inégaux des centres d'accueil pour organiser la scolarisation de ces élèves.

Des délais d'affectation parfois très longs et des temps de prise en charge dans les dispositifs spécifiques pas toujours adaptés aux besoins des enfants et différents selon les établissements.

Une absence de formation continue des enseignants pour la prise en charge de ces publics spécifiques, des indications sur les contenus à enseigner et de temps d'échange avec l'ensemble des acteurs concernés.⁸

Ces conclusions de l'étude française concordent en grande partie avec le rapport national (Klein et Sallé 2009) et avec le travail de recherche réalisé au Pays basque (Etxeberria *et alii* 2018).

4. Notre recherche

4.1 Première étude : enquête auprès d'enseignants en Catalogne, Pays basque et en France (académie de Bordeaux)

4.1.1 Méthodologie de recherches : objectif, échantillon, instrument de mesure et procédure

L'objectif de recherches est d'évaluer l'expérience du personnel enseignant des classes et des dispositifs spécifiques d'accueil des élèves nouveaux arrivants. L'étude cherche à révéler la perception et l'évaluation que les enseignants font de l'efficacité des dispositifs, des réalisations et de leur satisfaction dans la tâche accomplie. Nous proposons de mener une enquête comparative entre diverses communautés autonomes de l'État espagnol et la situation en France.

Nous avons enquêté auprès d'enseignants responsables de dispositifs d'accueil, des conseillers et des coordinateurs du Pays basque (55 enquêtés), de Catalogne (57) et de France (51). Nous avons également mené des entretiens et des débats avec les enquêtés.

Nous avons préparé un questionnaire de 15 questions, avec des réponses organisées sur l'échelle de Likert⁹, et trois questions ouvertes de sorte à avoir des éléments de réponse pour une analyse qualitative. Le questionnaire porte sur les aspects organisationnels, la coordination, l'évaluation des changements de comportements ou des progrès des élèves. De plus, il comporte des items concernant la formation initiale, le travail, les attentes, le matériel et les ressources, ainsi que le degré de

8. Communiqué de presse sur l'Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs, Paris, 21 décembre 2018.

9. L'échelle de Likert permet de mesurer le degré d'accord ou de désaccord de l'enquêté auquel sont soumises des affirmations.

satisfaction des enseignants dans la tâche confiée.

Après avoir obtenu l'accord pour mener la recherche, nous avons envoyé le questionnaire aux établissements partenaires. Par la suite, nous avons pris rendez-vous et consacré deux matinées à la réalisation de l'enquête. Puis, nous avons organisé une réunion de restitution qui a permis de partager les réponses exprimées dans le questionnaire. Nous disposons donc de trois sources d'informations : le questionnaire sur l'échelle de Likert, les trois questions ouvertes et des groupes de discussion organisés à la fin.

4.1.2 Résultats de l'enquête quantitative

	Nbre prof.	Âge moyen	Années avec immigrants	Années en disp. d'accueil
France	51	49	23	7
Pays basque	55	45	20	2
Catalogne	57	38	13	2

Doc. 1. Âge et années d'expérience du personnel enseignant dans les différents territoires

L'âge moyen des enseignants enquêtés en France est plus élevé tandis qu'en Catalogne, les enseignants sont plus jeunes, en moyenne. L'expérience d'enseignement en classes d'accueil est plus grande en France. Les professeurs de soutien n'ont que deux années d'expérience en Catalogne et au Pays basque, ce qui indique probablement une faible continuité du poste et une compétence moindre dans les tâches requises pour cette activité.

Nous allons maintenant présenter les résultats principaux, dans l'ordre des questions du questionnaire.

En premier lieu, le questionnaire comportait trois questions pour évaluer le ressenti sur l'organisation, la coordination et la méthodologie utilisées dans le dispositif d'accueil (item 1 à 3). Les enseignants évaluent plutôt positivement les questions relatives aux objectifs d'intégration, à l'attention spécifique qui est accordée aux élèves, leur facilitation sociale et scolaire, ainsi que la coordination avec la direction et les autres enseignants. En revanche, d'après les enseignants français, la coopération avec l'équipe de direction est moins cohérente que dans les deux autres territoires étudiés.

En ce qui concerne les progrès des élèves nouvellement arrivés (items 4 à 8), les réponses montrent également une évaluation positive portant sur l'amélioration des comportements des élèves (item 4), leurs progrès dans la langue d'accueil (item 5), leurs résultats académiques (item 6), leurs projections dans l'avenir, leur intégration et l'inclusion sociale. La France se démarque à nouveau : quand on leur demande si les élèves d'UPE2A progressent dans l'élaboration de leur projet d'avenir, les

réponses sont plus mitigées que celles des deux autres territoires.

Enfin, quant à la situation personnelle des enseignants travaillant dans des dispositifs d'accueil (item 9 à 15) l'évaluation des enseignants dans les trois territoires est essentiellement négative sur la formation initiale et spécifique des enseignants de soutien. Le score du Pays basque se démarque avec seulement 1,6 sur 5 points.

Pour ce qui est de la formation continue, la Catalogne se démarque de manière positive.

En résumé, le degré de participation aux séminaires, l'utilisation de matériels et de ressources, ainsi que les attentes pour l'avenir, le degré de satisfaction générale et l'évaluation générale des objectifs atteints sont très positifs, avec des différences mineures entre les trois territoires. Ainsi, si nous excluons la partie de la formation initiale et continue, les enseignants sont positifs et optimistes pour tous les aspects analysés. Cette évaluation positive, peut-être même excessivement positive, de l'activité d'enseignement, des résultats et des attentes, se retrouve vérifiée dans de nombreuses autres enquêtes effectuées précédemment.

4.1.3 Évaluation qualitative à partir des réponses ouvertes et groupes de discussion.

L'évaluation qualitative s'appuie sur les données relatives aux questions ouvertes du questionnaire et aux groupes de discussion que nous avons organisés avec les enseignants autour des résultats obtenus.

La première question ouverte du questionnaire était celle-ci : « quels sont les aspects positifs ou les principales avancées que vous trouvez dans le travail d'enseignant en classe d'accueil ? ».

Au Pays basque, de nombreuses réponses concernent les avantages de la classe d'accueil pour les nouveaux arrivants. Cependant, nous n'avons pas trouvé autant d'évaluations positives concernant l'organisation, la planification ou les conditions de travail des équipes éducatives.

Dans le cas de la France, les aspects positifs les plus importants concernent les aspects généraux, ainsi que les conditions de travail. Certains professeurs de français mentionnent aussi les progrès des élèves.

Les enseignants catalans ont apporté des réponses positives concernant les bénéfices pour l'ensemble des élèves. Ils ont aussi exprimé leur satisfaction concernant le dispositif d'aide, sa nécessité et son importance pour parvenir à une bonne intégration des élèves nouvellement arrivés.

Observons maintenant les réponses de la question suivante : « Quels sont les aspects négatifs ou les principaux problèmes rencontrés dans le travail d'enseignant en classe d'accueil ? » La question de la formation initiale et continue émerge alors. De plus, d'après les réponses qualitatives et les groupes de discussion, la vision des enseignants des dispositifs d'accueil est beaucoup plus critique lorsqu'ils s'expriment ouvertement concernant la situation interne du système d'accueil et la question du renforcement linguistique. Souvent, les groupes de discussion sont devenus une sorte de « soulagement » pour les enseignants où ils ont pu exprimer toutes les lacunes et leurs insatisfactions.

Les réponses davantage négatives des enseignants du Pays basque sont souvent relatives aux conditions matérielles dans lesquelles le travail est effectué dans la classe d'accueil. L'expression «manque» apparaît de manière répétée pour indiquer des déficiences en matière de matériel, de ressources, de professionnels, d'espace, etc.

Dans les réponses obtenues en France, les aspects négatifs les plus importants concernent également les conditions matérielles dans lesquelles se déroule le travail de l'enseignant de soutien.

En dernier lieu, les enseignants catalans soulignent aussi leur malaise face aux conditions matérielles dans lesquelles leur travail est effectué, le manque de soutien des familles et, surtout, le sentiment d'isolement, le manque de coordination et d'implication de la direction, des membres du conseil de classe et des professeurs principaux.

Après la rédaction des résultats et les conclusions, nous nous sommes mis de nouveau en contact avec les centres scolaires du Pays basque, de France et de Catalogne qui ont participé dans l'étude, pour donner des explications sur le travail et remercier les enseignants enquêtés pour sa collaboration. Après avoir présenté les principales conclusions lors de ces restitutions, les enseignants assistants ont confirmé les résultats des analyses. En premier lieu, les salles d'accueil, même avec leurs limites, sont nécessaires pour réaliser le premier accueil des élèves nouvellement arrivés et atténuer l'insécurité et l'anxiété avant la transition vers la salle ordinaire. L'idéal est que l'accueil ait lieu dans la classe ordinaire, mais tant que cela n'est pas possible, la classe d'accueil s'avère nécessaire. Enfin, en ce qui concerne les difficultés et les obstacles au bon fonctionnement des plans d'accueil, les enseignants ont confirmé qu'il continue d'exister les mêmes problèmes qu'avant et que les valorisations qui ont été faites, dans certains cas deux ans avant, étaient toujours en vigueur à l'heure actuelle.

4.2 Seconde étude : comparaison entre les résultats au Pays basque, en Catalogne et en France (Académie de Bordeaux)

Après avoir examiné différentes perspectives de la réalité au Pays basque, en Catalogne et dans l'Académie de Bordeaux, nous avons préparé un tableau avec huit indicateurs représentatifs du système d'accueil dans les différents territoires et qui, à notre avis, résument mieux la politique d'accueil des élèves immigrants nouvellement arrivés (Sánchez et Mayans 2015 ; Etxeberria et alii 2018 ; Klein et Sallé 2009 ; Armagnague et alii 2018). Ces indicateurs correspondent : aux rapports, à l'état de la recherche scientifique, à la sélection des enseignants, à la formation initiale et continue, aux matériels, aux évaluations, à la disponibilité et qualité des pages internet relatives aux dispositifs d'accueil. Nous en rapportons ci-après les résultats respectifs.

- (1) Rapports ou rapports officiels. En Catalogne, il existe des rapports minutieusement préparés, contenant des informations, des données, des programmes, des projets, etc. En France, dans la documentation récente, il existe notamment un rapport de 2009 et un autre de 2018,

très complets, tandis qu'au Pays basque, il n'existe pratiquement aucune information systématisée.

- (2) Recherche scientifique. La recherche abondante et les publications scientifiques en Catalogne permettent de connaître en profondeur la situation en matière de réception. En France, la production scientifique augmente, alors que dans le Pays basque, il n'y a presque aucune publication.
- (3) Sélection des enseignants. En Catalogne et en France, le recrutement des enseignants se fait sélectivement par concours, et les affectations se font annuellement, tandis qu'au Pays basque, les enseignants responsables qui ont participé à l'enquête ont moins d'expérience.
- (4) Formation initiale des enseignants. Signalons que la préparation universitaire ne prévoit généralement pas ce type de spécialisation. Dans certains cas, en France et Catalogne, nous trouvons des spécialistes en éducation spécialisée et en enseignement des langues secondes mais pas dans l'attention portée aux élèves immigrants ou à l'interculturalité.
- (5) Formation continue. Une fois dans le système éducatif, en France et Catalogne, les enseignants bénéficient d'une formation continue, selon diverses modalités, absente au Pays basque.
- (6) Matériels et ressources. En général, le matériel est généralement rare, sauf en Catalogne, où toutes sortes de supports, imprimés et audiovisuels sont fournis et, dans une moindre mesure, en France.
- (7) Évaluations et suivi. Seule la Catalogne offre un suivi et une évaluation continue des résultats scolaires et sociaux des élèves ou de l'avancement du programme de soutien.
- (8) Site Internet. De manière générale, à l'exception de la Catalogne, les pages Internet des différentes institutions sont généralement très simples, avec très peu d'informations ou de ressources.

Considérant les huit indicateurs qui selon nous constituent l'assise fondamentale du système d'accueil et en attribuant des points pour les caractériser, nous arrivons à la conclusion que la Catalogne se trouve en première position de l'échelon pour la qualité, suivie en deuxième position par l'Académie de Bordeaux, puis par le Pays basque.

	Catalogne	Pays basque	Acad. Bordeaux
Rapports ou dossiers officiels	4	1	3
Recherche scientifique (université et autres)	4	1	3
Sélection des enseignants	4	1	4
Formation initiale	2	1	1
Formation continue	4	1	2
Matériels et ressources (pédagogiques et logistiques)	4	1	2
Évaluation des dispositifs	4	1	3
Page internet ¹⁰	4	1	3
Total indicateurs	30	8	21

Doc. 2. Indicateurs d'évaluation de l'organisation des dispositifs d'accueil dans les trois territoires, avec des valeurs de 1 (peu ou rien) à 5 (beaucoup ou excellent).

Conclusions : de la rhétorique normative à la pratique inclusive

Des actions se développent en éducation inclusive depuis le début des années quatre-vingt-dix, mais beaucoup ne sont restées qu'au stade de simples propositions, n'ont pas été réalisées ou n'ont pas été évaluées. D'après nos analyses et en prenant compte des recherches récentes, à travers différents pays, nous pouvons tirer une série de conclusions ou de règles pour commencer à organiser une proposition qui s'appuie sur des preuves scientifiques, qui conjugue l'étude sur le terrain, les pratiques scolaires et la réalisation du principal objectif qui consiste à favoriser la réussite scolaire et sociale de l'élève, dont l'élève immigrant.

Tout d'abord, en ce qui concerne l'école inclusive, la réussite scolaire et l'inclusion, il est fondamental de commencer par réduire la concentration des élèves immigrants dans des zones déterminées et des établissements scolaires généralement publics et défavorisés.

En outre, il est nécessaire de prendre en compte les orientations du Conseil de l'Europe pour mettre en œuvre d'une manière satisfaisante une éducation plurilingue et interculturelle dans une perspective pédagogique et méthodologique globale et en incluant le concept d'économie académique.

¹⁰ Catalogne: <http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/alumnat-origen-estranger/alumnatnou/>

P. basque : <http://www.euskadi.eus/educacion-inclusiva-atencion-diversidad/web01-a3hinklu/es/>

France : <https://www.dsden53.ac-nantes.fr/vie-pedagogique/ressources-pedagogiques/eleves-allophones-nouvellement-arrivees-cana-/>

mique, c'est-à-dire en organisant de façon cohérente le programme des différentes langues présente dans l'école (langue(s) de scolarisation, régionales ou minoritaires, de l'immigration, langues étrangères vivantes et mortes) et en coordonnant l'enseignement de toutes les langues, d'un point de vue méthodologique commun avec l'objectif de faciliter le transfert de connaissances entre les langues et éviter des redondances. Cette démarche devrait prendre en compte les directives du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe 2001).

Par ailleurs, il faudrait réfléchir en profondeur aux plans et processus d'accueil des élèves nouvellement arrivés, à la sélection, à la formation initiale et continue du corps enseignant d'accueil, et aux aspects relatifs à la scolarisation dans une classe spéciale ou ordinaire, au manque de coordination et d'implication des équipes directives et du corps professoral, au manque de ressources, de matériel, de formation, de soutien et de reconnaissance envers le corps enseignant responsable de cette tâche complexe. De bons instruments et matériels, ainsi qu'une page internet adéquate et didactique doivent servir de ressources pour que le corps enseignant impliqué dans cette tâche puisse disposer d'un arsenal d'outils qui rende son travail plus efficace. Les institutions éducatives doivent faire une évaluation diagnostique de la situation avec ces garçons et ces filles. Il faut savoir combien ils sont, d'où ils viennent, les besoins de soutien et ce qu'ils ont et les recours qui sont choisis pour cela, les résultats obtenus, le degré de satisfaction qui existe entre le corps enseignant, les élèves et les professeurs.

Enfin, il faut encourager la recherche et l'analyse des résultats obtenus avec les plans d'accueil. Nous devons connaître quel est l'itinéraire que suivent les élèves immigrants nouvellement arrivés et les débouchés finaux qu'ils ont à la fin de leur scolarisation, ainsi que le degré de formation et intégration socioaffective.

Travaux cités

- AINSCOW Mel, 2001, *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid, Narcea.
- ARMAGNAGUE Maïtena, COSSÉE Claire, MENDONÇA DIAS Catherine, RIGONI Isabelle et TERSIGNI Simona, 2018, *Rapport de recherches Evascol. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*, Défenseur des droits et Inshea, disponible en ligne.
- ARROYO Maria José, 2012, «Estudio comparado entre las medidas de atención lingüística para el alumnado inmigrante en las diferentes comunidades autónomas españolas». REIFOP, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), p. 35-44, disponible en ligne.
- BERNSTEIN Basil, 2001, *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid, Morata.
- BOURDIEU Pierre, 1982, *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- BOOTH Tony y AINSCOW Mel, 2015, *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid, OEI.

- COELHO Elisabeth, 2012, *Language and Learning in Multilingual Classrooms: a Practical Approach*. Bristol, Multilingual Matters.
- COLLIER Virginia P., 1987, "Age and Rate of Acquisition of Second Language for Academic Purposes", *Tesol Quarterly*, n° 21, p. 617-641, disp. en ligne.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2001, disponible en ligne.
- CUMMINS Jim, 1981, "Age and Rate of Acquisition of Second Language Learning in Canada: A Reassessment", *Applied Linguistics* 2, p. 132-149, disp. en ligne.
- CUMMINS Jim, 2001, «¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas», *Revista de Educación*, n° 326, p. 37-61, disponible en ligne.
- CUMMINS Jim, 2002, *Lenguaje, poder y pedagogía*, Barcelona, Ediciones Morata.
- CUMMINS Jim, 2009, "Bilingual and Immersion Programs", In M. Long and C. Doughty (Eds.). *Handbook of Second Language Teaching*, London, Blackwell.
- CUMMINS Jim, 2017, *Evidence-Based Literacy Instruction : The Central Role of Literacy Engagement*. Pearson Education.
- ECHETA Gerardo, 2017, «Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas». *Aula Abierta. Revista de Investigación, Formación e Innovación en Educación (RIFIE)*, n° 46, p. 17-24, disponible en ligne.
- ECHETA Gerardo y AINSKOW Mel, 2011, «La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente», *Tejuelo : Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, n° 12, p. 26-46, disponible en ligne.
- ELBOJ Carmen *et alii*, 2001, *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, Graó.
- ESTRADA Peggy, 2018, "Making English Learner Reclassification to Fluent English Proficient Attainable or Elusive : When Meeting Criteria Is and Is Not Enough", *American Educational Research Journal*, 55(2), disponible en ligne.
- ETXEBERRIA Felix, 2015, "Evaluation of Oral Competence in Basque amongst Native and Immigrant Pupils", In *Dominated Languages in the 21st Century : Papers from the International Conference on Minority Languages*. Grazer Linguistische Monographien, p. 224-243.
- ETXEBERRIA Felix, ELISABET Arrieta, GARMENDIA Joxe y MURUA Hilario, 2018, *Acogida del alumnado inmigrante recién llegado en la escuela inclusiva. El caso de Cataluña, País Vasco y Francia*. RES, *Revista de Educación Social*, n° 27, p. 93-119, disponible en ligne.
- ETXEBERRIA Felix, GARMENDIA Joxe y MURUA Hilario, 2015, «Evaluación de los dispositivos de acogida para el alumnado inmigrante en Euskadi», En F.J. García, A. Mejías y J. Ortega (Eds.), *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España*, Granada, Instituto de Migraciones, p. 54-66.
- European Commission, 2013, *Study on Educational Support for Newly Arrived Migrant Children. Final Report*. Luxembourg, en ligne.
- FERNÁNDEZ Jose, 2015, *Estudio comparado de las legislaciones sobre escolarización de población inmigrante extranjera en el estado español*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

- GANDARA Patricia, 1999, *Review of Research on Instruction of Limited English Proficiency Students: A Report to the California Legislature*. University of California, Linguistic Minority Research Institute.
- GARCÍA Francisco Javier *et alii*, 2015, *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España*. Granada, Instituto de Migraciones.
- GRAMSCI Antonio, 2018, *Pasado y presente. Cuadernos de la cárcel*. Barcelona, GEDISA.
- GRISSOM James B., 2004, "Reclassification of English learners", *Education Policy Analysis Archives*, 12(36), en ligne.
- GUTRIE John T., 2004, "Teaching for Literacy Engagement", *Journal of Literacy Research*, 36(1), p. 1-30.
- HILL Elizabeth G., 2004, *A Look at the Progress of English Learner Students*. California, Legislative Analyst's Office, en ligne.
- HUGUET Angel, NAVARRO Jose Luis y JANÉS Judith, 2007, «La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar», *Anuario de Psicología*, 38(3), p. 357-375.
- KLEIN Catherine et SALLÉ Joël, 2009, *La Scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*. Rapport de l'inspection générale n° 2009-082, Paris, ministère de l'Éducation nationale, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, disponible en ligne.
- KRASHEN Stephen D., 2004, *The Power of Reading: Insights from the Research*. London, Libraries Unlimited.
- LESEMAN Paul, 2007, *Early Education for Immigrant Children*. The Transatlantik Task Force on Immigration and Integration. Migration Policy Institute-BertelsmannStiftung, disponible en ligne.
- LEVIN Tamar and SHOHAMY Elana, 2008, "Achievement of Immigrant Students in Mathematics and Academic Hebrew in Israeli School: A Large Scale Evaluation Study", *Studies in Educational Evaluation*, n° 34, p. 1-14, disponible en ligne.
- LUNA Francisco, 2011, «Rendimiento educativo del alumnado inmigrante en las evaluaciones del sistema educativo vasco», En I. Bellano (coord.), *Evaluar la competencia lingüística del alumnado inmigrante*. Bilbao, Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- MARUNY Lluís i MOLINA Monica, 2001, «L'adquisició del català en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori», *Competència discursiva, competència lectora, competència escriptora*, Barcelona, Noves S.L., disponible en ligne.
- MENDONÇA DIAS Catherine, 2012, *Les Progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France*, Villeneuve d'Ascq, ANRT, disp. en ligne.
- NAVARRO Jose Luis y HUGUET Angel, 2010, "Conocimiento del catalán y castellano por parte del alumnado de origen inmigrante", *Revista de Educación*, n° 352, p. 245-265.
- NAVARRO Jose Luis *et alii*, 2012, «Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en la Educación Secundaria en Cataluña. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar», *Anales de Psicología*, 28(2), p. 457-46.
- OCDE, 2004, *Messages from PISA 2000*. Paris : OCDE Publications, disp. en ligne.
- OCDE, 2012, *Equity and Quality in Education : Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris, OCDE Publishing, disponible en ligne.

- OCDE, 2015, *Immigrant Students at School : Easing the Journey towards Integration*. Paris : OCDE Publishing, disponible en ligne.
- OLLER Judith y VILA Ignasi, 2008, «El conocimiento del catalán y el castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Cataluña y lengua inicial al finalizar la enseñanza primaria». *Segundas lenguas e inmigración en red*, 1, 10-24.
- QUEROL Monica y HUGUET Angel, 2010, «Conocimiento lingüístico y actitudes lingüísticas. Un estudio sobre sus relaciones en el alumnado de origen inmigrante de Cataluña», *Segundas Lenguas & inmigración. Revista Electrónica de Investigación y didáctica*, p. 79-103.
- ROBIN Juliette et TOUAHIR Mustafa, 2015, « Année scolaire 2014-2015 : 52 500 élèves allophones scolarisés dont 15 300 l'étaient déjà l'année précédente », Note d'information n° 35, Direction de l'Évaluation de la prospective et de la performance (DEPP), Paris, ministère de l'Éducation nationale, disp. en ligne.
- SANCHEZ Maria Jose y MAYANS Pere 2015, «Las aulas de acogida en Cataluña (2004-2014)», En F. J. García, A. Megías y J. Ortega (Eds.), *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España*. Granada, Instituto de Migraciones, p. 103-119.
- SCHLEICHER Andrea, 2015, *Helping Immigrant Students to Succeed at School – and Beyond*, Paris : OCDE.
- SLAMA Raquel B., 2014, “Investigating Whether and When English Learners are Reclassified into Mainstream Classrooms in the United States: A Discrete-Time Survival Analysis”, *American Educational Research Journal*, 51(2), p. 220-252, disponible en ligne.
- STANAT Petra and CHRISTENSEN Gayle, 2006, *Where Immigrant Students Succeed - A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, Paris, OCDE, disponible en ligne.
- STANAT Petra and EDELE Aileen, 2016, “Language Proficiency and the Integration of Immigrant Students in the Education System”, in M. Buchmann, R.A. Scott, and S.M. Kosslyn (Eds.), *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences: An Interdisciplinary, Searchable, and Linkable Resource*, Hoboken (NJ), Wiley, disp. en ligne.
- SULLIVAN Alice and BROWN Matt, 2013, *Social Inequalities in Cognitive Scores at Age 16: The Role of Reading*, London, Centre for Longitudinal Studies, Institute of Education, University of London, disponible en ligne.
- THOMPSON Karen D., 2015, *English Learners' Time to Reclassification : An analysis*. Oregon State University, disponible en ligne.
- VILA Ignasi, 2008, «Lengua familiar y conocimiento de la lengua escolar en Cataluña al finalizar la Educación Infantil», *Revista de Educación*, n° 346, p. 401-424.
- WARMAN Casey and WORSWICK Christopher, 2001, “Immigrant Earnings Performance in Canadian Cities: 1981 through 2001”. *Canadian Journal of Urban Research*, disponible en ligne.
- WITT Daria, HAKUTA Kenji and BUTLER Yuko, 2000, *How Long does it take English Learners to Attain Proficiency ?* University of California Linguistic Minority Research Institute Policy Report.

L'enseignement auprès d'élèves allophones : réalités, représentations et besoins

Chapitre 5

Enseigner aux allophones. Représentations du métier et pratiques de terrain

Isabelle Rigoni
Inshea, Ghrapes

Résumé

Au-delà du niveau de scolarisation et de la maîtrise du français, les différentes étapes du parcours migratoire constituent des périodes charnières pour les enfants en situation de migration et d'allophonie, susceptibles d'incidences sur les apprentissages autant que sur les modes de socialisation à leurs pairs élèves et à l'équipe éducative. Les enseignants sont souvent démunis face à ces situations qui correspondent peu aux représentations du métier délivrées dans les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (Éspé). Nous interrogeons dans cet article le décalage entre des représentations du métier portées par l'institution, relayées dans les formations et en partie intériorisées par les (futurs) enseignants, et la mise en pratique de situations d'apprentissage, face aux élèves, sur le terrain. Il s'agit notamment d'évaluer comment concilier la prise en compte des besoins spécifiques et hétérogènes de chaque *enfant* (et de sa famille) et le rôle de l'enseignant dont le métier est de ne considérer que des *élèves*.

Les arrivées de mineurs migrants, accompagnés ou non de leurs parents ou d'adultes référents, sont en augmentation dans de nombreux États-membres de l'Union européenne, parmi lesquels la France ne fait pas exception. Ces migrations enfantines et juvéniles s'inscrivent dans le contexte de la courbe ascendante des flux d'immigration depuis 2015. Le motif familial arrive en tête des motifs des premiers titres de séjour délivrés en 2017¹. Par ailleurs, en 2016, un quart des demandeurs d'asile auprès de l'Office français de protection des réfugiés et des apatrides

1. Ministère de l'Intérieur, *Statistiques annuelles en matière d'immigration, d'asile et d'acquisition de la nationalité française*, 16 janvier 2018, disp. en ligne (consulté le 3 décembre 2018).

(OFPPRA) étaient des mineurs². De même, les services départementaux d'accueil et d'accompagnement des mineurs non accompagnés (MNA) en lien avec l'Aide sociale à l'enfance (ASE), indiquent une forte augmentation de cette population, multipliée par six entre 2013 et 2017³. Ce contexte migratoire a notamment conduit à une hausse progressive du nombre d'élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) scolarisés dans les établissements des premier et second degrés, passant de 54 500 individus en 2014-15 (Robin et Touahir 2016) à 60 700 en 2016-17 (Robin 2018). Selon la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), 9 élèves sur 10 bénéficient d'un accompagnement linguistique et scolaire dans une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A), dont certaines sont dédiées aux élèves non scolarisés antérieurement (NSA), ou avec l'appui d'une « brigade français langue seconde » (FLS). Tout en étant inscrits en classe ordinaire (sauf pour les NSA) conformément au paradigme de l'inclusion contenu dans la circulaire de 2012 relative à l'organisation de la scolarité des EANA⁴, les élèves bénéficient dans ces dispositifs spécifiques d'un apprentissage intensif à leur nouvelle langue de scolarisation.

Toutefois, l'arrivée de ces jeunes migrants dans le système scolaire induit des problématiques ne se limitant pas à leur niveau de scolarisation, ni à leur maîtrise du français langue de scolarisation. Les différentes étapes du parcours migratoire constituent autant de périodes charnières et marquantes pour ces enfants, susceptibles d'incidences sur les apprentissages autant que sur les modes de socialisation à leurs pairs élèves et à l'équipe éducative (Sanchez-Mazas *et alii* 2018). D'une part, la période précédant la migration comporte bien souvent des effets sur l'insertion de l'élève dans son nouvel environnement, nombre d'entre eux étant marqués par la violence physique ou symbolique des ruptures géographiques et affectives qu'ils ont connues antérieurement. Les enfants qui fuient la pauvreté et/ou les conflits en conservent une mémoire vive, sans qu'ils ne soient toujours accompagnés pour y faire face (Martin 2015). Ceux qui ont été scolarisés dans un premier pays d'immigration, souvent dans le sud de l'Europe, doivent composer avec l'injonction à une nouvelle socialisation. Ceux dont les modes d'entrée sur le territoire sont moins coûteux ne sont pas pour autant épargnés par un déficit de dialogue avec leurs parents dont certains peinent à expliquer ou à justifier auprès d'eux leurs choix migratoires. D'autre part, la période de la migration est longue pour certains enfants, constituant à elle seule une épreuve qu'il faudra surmonter à leur arrivée. Les conditions rencontrées pendant la route migratoire produisent des marques durables sur ces enfants. Enfin, après la migration, les conditions sociales et administratives de leur séjour et de celui de leurs parents produisent des effets sur leur scolarisation. Les démarches récurrentes liées à l'obtention d'un titre de séjour induisent des situations

2. Données Eurostat, disponibles en ligne (consultées le 3 décembre 2018).

3. Ministère de la Justice, Mission MNA, Rapport annuel d'activité 2017.

4. Circulaire n°2012-141 du 2-10-2012, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. BOEN n°37 du 11.10.2012.

de stress chez des enfants qui doivent en outre souvent se plier à des tâches d'interprétariat, à l'interface entre les représentants des différentes administrations et leurs parents. Des conditions de vie précaires, parfois associées à un logement insalubre ou surpeuplé, sont également autant d'éléments perturbateurs dans la vie de l'élève.

Chaque dispositif dédié aux élèves allophones inclut des enfants dont les expériences migratoires sont marquées par des parcours éprouvants dont les incidences sont notables en termes d'insertion sociale et d'inclusion scolaire. Les enseignants sont souvent démunis face à ces situations qui correspondent peu aux représentations du métier délivrées dans les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (Espé). Dans ce contexte, comment appréhender le décalage entre des représentations du métier portées par l'institution⁵, relayées dans les formations et en partie intériorisées par les (futurs) enseignants, et la mise en pratique de situations d'apprentissage, face aux élèves, sur le terrain ? Comment se construit la mise en œuvre concrète de l'accompagnement socio-scolaire des élèves en situation de migration et d'allophonie par les enseignants, aussi bien dans les dispositifs spécifiques que dans les classes ordinaires ? Comment concilier la prise en compte des besoins spécifiques et hétérogènes de chaque *enfant* (et de sa famille) et le rôle de l'enseignant dont le métier est de ne considérer que des *élèves* ? Comment les enseignants négocient-ils leurs pratiques de terrain au regard de la tension inhérente à la profonde contradiction entre les logiques républicaines et inclusives de l'école relatives au droit à l'éducation et à la scolarisation et le durcissement récurrent des politiques d'accueil ? Nous nous interrogerons ainsi sur les tensions entre le regard institutionnel unifiant qui prévaut sur l'ensemble des élèves, et les pratiques quotidiennes des enseignants qui sont souvent amenés à mettre en œuvre une différenciation qui outrepassé parfois le strict cadre scolaire et éducatif pour concerner *aussi* les situations personnelles des élèves migrants.

Nous proposons dans un premier temps d'explorer les conditions de recrutement des enseignants ainsi que leurs perspectives de formation quant au public des EANA. Nous mettrons ensuite en regard quelques représentations du métier d'enseignant au prisme du quotidien de la classe et du rapport aux élèves en situation de migration et d'allophonie. Enfin, nous tenterons de cerner le périmètre fluctuant de l'action des enseignants exerçant auprès de ces élèves. Ce travail s'inscrit dans le cadre de plusieurs programmes de recherche⁶ au cours desquels nous avons observé, de 2014 à 2018, des situations de classe dans sept écoles élémentaires et collèges d'une académie du sud de la France. Ces phases d'observation ont été menées de manière ethnographique, à raison de six à douze séances d'une demi-journée hebdomadaire dans chacun des éta-

5. Dont on peut avoir un aperçu avec les fiches métiers de l'Éducation nationale, disponibles en ligne (consultées le 28 septembre 2018).

6. Migriti (2014-17, financé par l'Université Paris Lumières), Evacol (2015-18, financé par le Défenseur des droits), Alterécole (2016-19, financé par la Région Aquitaine) et Educinclu (2016-19, financé par l'Ires).

blissements. L'enquête a porté sur les UPE2A et sur des classes ordinaires de niveau CM2, ainsi que sur des lieux de passage et de rencontre (couloirs, cour de récréation, cantine). Elle a été complétée par des entretiens avec les enseignants et les personnels des équipes éducatives ainsi qu'avec les bénévoles d'associations de soutien aux migrants intervenant auprès des jeunes et dont certains sont des enseignants en activité ou retraités.

1. Le recrutement et la formation des enseignants à l'épreuve du métier

L'enseignement aux élèves allophones s'inscrit dans le contexte plus global des évolutions du métier d'enseignant liées au paradigme de l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers (Ebersold 2009 ; Armagnague et Rigoni 2016), auxquelles les formations ne sont pas toujours adaptées (Schiff 2011) et qui contribuent à fragiliser le recrutement des néo-entrants dans la profession voire à provoquer des démissions en particulier chez les stagiaires.

1.1 Recrutements fragilisés et démissions en augmentation

La dégradation progressive de l'image des enseignants matérialisée par un déficit de reconnaissance sociale et institutionnelle, associée aux difficultés rencontrées dans la pratique du métier notamment face à une diversification accrue des besoins des élèves sans que le taux d'encadrement n'augmente, a conduit ces dernières années à une fragilisation du recrutement, en particulier dans le premier degré (Corbion 2018). Les concours externes de recrutement de professeurs des écoles ne parviennent plus à pourvoir l'ensemble des postes offerts. De plus, certaines académies opèrent une faible sélectivité dans les concours⁷ si bien que les départements métropolitains accueillant le plus grand nombre d'EANA, principalement situés dans les académies de Versailles et de Créteil, sont également ceux dans lesquels le niveau des nouveaux enseignants recrutés par concours externe est le plus faible (Carle et Férat 2016).

De même, les démissions d'enseignants relèvent d'une progression inquiétante du phénomène auprès des enseignants stagiaires, lequel a doublé dans le second degré et triplé dans le premier degré entre les années scolaires 2012-13 et 2015-16. Les démissions d'enseignants titulaires sont également en augmentation sur la même période⁸. L'ampleur du phénomène a conduit le ministère de l'Éducation nationale à prendre une série de mesures exceptionnelles, parmi lesquelles le recours à des enseignants contractuels, peu formés.

7. IGAENR, Suivi trimestriel des académies – Synthèse des notes des correspondants académiques, rapport n° 2014-41, juin 2014. Cité dans Carle et Férat (2016 : 36).

8. IGAENR, Suivi permanent des académies – Synthèse des notes des correspondants académiques, rapport n°2015-92, décembre 2015. Cité dans Carle et Férat (2016 : 36).

1.2 Une formation générale peu adaptée à l'inclusion des EANA

La situation préoccupante des conditions de recrutement des néo-enseignants conduit à nous interroger parallèlement sur la formation dispensée dans les Espé, puis tout au long de la carrière, pour faire face à ces difficultés et répondre au mieux à la nécessité de l'inclusion de tous les élèves. Plusieurs études ont porté sur les processus de construction de l'identité professionnelle chez les professeurs débutants (Rinaudo 2004) et ont fait apparaître de façon massive, en première année de titularisation, une focalisation sur l'opposition entre les « savoirs pour le concours » et les « savoirs pour le métier » (Nadot 2000), reproduisant la classique opposition entre la théorie et la pratique. Nous postulons néanmoins que l'acquisition des savoirs par les (futurs) enseignants au cours de leur formation comporte des incidences sur leurs pratiques pédagogiques et sur leur rapport à l'expérience des élèves.

L'acquisition des savoirs dans le cadre de la formation dépend en particulier des outils disciplinaires mis à disposition. Aussi, le choix des disciplines enseignées dans les écoles de formation n'est pas anodin quant à la capacité qu'auront les enseignants à appréhender les expériences migratoires de leurs élèves et à y apporter des réponses pédagogiques adaptées. Dans ce cadre, la sociologie offre des outils intellectuels autant que pratiques, en ce qu'elle donne des clés de lecture des phénomènes sociaux, notamment dans le champ des migrations ainsi que dans celui de l'enfance et de la jeunesse. En dépit de particularités locales qui conduisent les Espé à accorder une place plus ou moins importante aux différentes disciplines des sciences humaines et sociales, les grands vainqueurs sont la didactique et les sciences de l'éducation. En revanche, la sociologie s'apparente à une discipline dominée qui n'a que peu d'espace, de surcroît très fragmenté⁹. Le souci de la prise en compte de la diversité des élèves, avec des conseils précis et des outillages, relève d'une préoccupation relativement marginale au cours de la formation initiale des enseignants. Cette absence d'un cadre de réflexion et de connaissance des populations migrantes et des conditions de leur accueil n'est pas sans incidence, par la suite, sur le terrain de la pratique professionnelle.

1.3 Une formation spécifique optionnelle pour les enseignants en UPE2A

En dépit des besoins particuliers des élèves allophones, les exigences en termes de formation et de qualification pour les enseignants exerçant en UPE2A sont relativement faibles, même si celles-ci varient *de facto* en fonction de l'attractivité des territoires. La circulaire de 2012 sur l'organisation de la scolarité des EANA¹⁰ ne préconise ni qualification ni expérience particulière pour enseigner auprès de ce public. Dans le premier degré, tout enseignant est susceptible d'être affecté à une UPE2A

9. Journée d'étude « L'enseignement de la sociologie en Espé », Espé de Mérignac, 14-15 juin 2018.

10. Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*.

dès lors qu'il se porte volontaire. Ceux ayant obtenu une certification complémentaire en français langue seconde (FLS) ou ayant suivi un cursus universitaire en FLS sont néanmoins prioritaires. Mais ils peuvent être mis en concurrence avec les enseignants « à gros barème » indiciaire, soutenus par des syndicats, dénonce un chef d'établissement. Il est toutefois prévu que les néo-entrants affectés à ces postes reçoivent un accompagnement pédagogique leur permettant de préparer la certification complémentaire. Dans le second degré, la circulaire indique que tout professeur de lettres, de par sa seule formation initiale, doit pouvoir enseigner le FLS. Confrontées à une inégalité des territoires, certaines académies attractives ne recrutent que des professeurs qualifiés à l'enseignement du FLS et du FLSco (français langue de scolarisation), tandis que d'autres acceptent sur des postes UPE2A des titulaires moins formés, voire font appel à des enseignants contractuels. Pour pallier le déficit de formation, des actions de formation spécifiques sont organisées au niveau départemental ou académique avec l'appui des Centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des voyageurs (Casnav). Le réseau Canopé et le site Eduscol mettent également à disposition des ressources pédagogiques (livrets d'accueil bilingues, outils de positionnement et d'évaluation, boîtes à outils contenant des supports d'apprentissages) à destination des enseignants exerçant auprès d'élèves allophones, en particulier hors dispositif.

Cependant, bien au-delà des difficultés ayant trait à la langue, les élèves allophones peuvent également présenter des besoins spécifiques liés à leur expérience migratoire et à leur situation administrative.

« Plutôt que de rester dans la didactique, il faut introduire dans les formations une pensée complexe, un regard global »

souligne une responsable associative.

Or, les enseignants ne disposent pas de formation relative aux thématiques migratoires et asilaires. Ce déficit s'inscrit dans ce que la Cour des comptes dénonçait comme l'insuffisance de la prise en compte de la formation continue dans les affectations et le déroulé de la carrière des enseignants¹¹, préconisant en particulier « d'établir un lien plus étroit entre le parcours de formation des enseignants et les caractéristiques de leurs postes »¹². Peu accompagnés, nombre de professeurs se sentent démunis, particulièrement lorsqu'ils font face à des situations personnelles et familiales dépendantes de politiques migratoires et asilaires marquées par des logiques restrictives et peu accueillantes (Rigoni 2018 ; Spire 2016) qui précarisent l'ensemble des conditions de vie des migrants et dont les impacts sont sensibles sur la scolarisation des élèves (Mendonça Dias et Rigoni 2019).

Au final, si les raisons des abandons sont multiples, les attentes de certains stagiaires et néo-titulaires, ainsi que la formation qu'ils reçoivent,

11. Cour des comptes, *Gérer les enseignants autrement*, rapport public thématique, mai 2013 (cité dans Carle et Férat 2016 : 49).

12. Cour des comptes, *La formation continue des enseignants*, référé, avril 2015 (cité dans Carle et Férat 2016 : 49).

ne sont pas en adéquation avec les réalités du métier, en particulier dans des territoires marqués par une forte mixité socioculturelle.

2. Les représentations du métier au prisme du quotidien de la classe

En 2016-17, les 60 700 EANA recensés étaient répartis dans 9 300 établissements, dont 5 700 écoles, 2 550 collèges et 1 050 lycées (Robin 2018). Néanmoins, les contrastes sont notables entre des territoires surinvestis par les populations migrantes et en constante tension scolaire y compris dans les dispositifs ; des territoires recevant une part moyenne de populations migrantes mais dans lesquels les dispositifs sont peu nombreux et donc rapidement en tension ; et des territoires ruraux récemment investis par de nouvelles populations migrantes comme les « relocalisés » ou les « réinstallés » pour lesquels les acteurs scolaires locaux doivent ajuster leurs pratiques (Clavé-Mercier et Schiff 2018). Qu'ils exercent en classe ordinaire ou en dispositif, des dizaines de milliers d'enseignants sont ponctuellement ou durablement confrontés à l'expérience de l'accompagnement scolaire des élèves en situation de migration et d'allophonie. Nous avons interrogé ceux exerçant dans les sept établissements enquêtés sur les représentations et les transformations de leur métier à l'épreuve de leurs pratiques de classe.

2.1 Inclure en classe ordinaire

Que ce soit lié à une volonté politique inclusive forte de la part des instances académiques ou départementales, ou à l'insuffisante quantité d'unités pédagogiques pour les EANA, nombre de ces élèves passent un temps de scolarisation important en classe ordinaire. Dans certaines académies, les EANA du premier degré sont suivis dans le cadre d'UPE2A mobiles dont le professeur intervient successivement dans plusieurs établissements, ce qui conduit les élèves à passer la majorité de leur temps scolaire en classe ordinaire, l'institution pariant sur les effets bénéfiques de la socialisation avec les pairs. Dans le second degré, la relative pénurie de dispositifs UPE2A conduit des EANA à être scolarisés dans des collèges où ils ne bénéficient que de quelques heures de soutien hebdomadaire en français par des brigades FLS, le reste de leur temps scolaire étant effectué en classe ordinaire. Confrontés à une diversification des profils d'élèves à besoins éducatifs particuliers qui complexifie la pratique de leur métier –

« la difficulté est qu'il faut du cas par cas face à ces profils très diversifiés »

reconnaît un inspecteur – et par ailleurs peu formés à la question de l'inclusion des élèves migrants allophones, les enseignants de classes ordinaires peinent à apporter des réponses éducatives adaptées. L'injonction institutionnelle à l'inclusion en milieu ordinaire conduit à une évolution des représentations du métier chez les enseignants rencontrés, qui évoquent notamment la nécessité d'une polyvalence dans la dispense

des apprentissages auprès d'un groupe classe parfois très hétérogène et s'interrogent sur la question de la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée qui ferait travailler les élèves « pas tous en même temps sur la même chose » (Zakhartchouk 2014 : 79). De plus, le manque de matériel pédagogique constitue un frein très concret au travail déployé en classe et aux devoirs que les professeurs demandent d'effectuer à la maison : dans certains collèges, les élèves allophones inscrits en cours d'année ne disposent pas de manuels scolaires dans les matières enseignées. De leur côté, des enseignants déplorent la pénurie des ressources pédagogiques. Si ceux exerçant en UPE2A et disposant d'une formation et d'une expérience professionnelles solides semblent relativement peu déstabilisés par ce manque de moyens –

« je n'ai reçu que très peu de matériel pédagogique mais ce n'est pas trop problématique, j'essaie plutôt de fabriquer des outils, c'est intéressant de bricoler le matériel existant car on l'adapte au groupe qui n'est pas homogène »

– les enseignants de classe ordinaire expriment leur désarroi et il arrive d'observer des élèves allophones placés à l'extrémité de la classe avec un manuel de français ou de mathématiques d'un niveau bien inférieur à celui dans lequel ils sont inscrits.

Dans le prolongement de ces difficultés, des enseignants de classe ordinaire s'inquiètent également de ne pas être en mesure de répondre à toutes les attentes éducatives que les élèves et leurs parents seraient en droit d'exprimer dans le contexte d'une école française qui se doit de garantir l'égalité individuelle des chances (Dubet 2004). Certains font part de leur impuissance à prendre en compte des parcours d'enfants déjà fragilisés par de multiples ruptures scolaires et affectives dont certaines sont induites par la migration, ainsi que par la précarité de leurs conditions de séjour et de vie en France. Ainsi, cette professeure des écoles, débordée par les marques d'affection d'un élève syrien qui a vécu les épreuves successives du décès de son père et des traversées terrestres et maritimes à travers l'Europe :

« Sabah¹³ a passé plusieurs semaines très en retrait, puis plus ça allait, plus il se rapprochait de moi et l'autre jour il a fini sur mes genoux en classe... j'ai du mal à gérer cette situation en tant qu'enseignante. »

Ou, à l'inverse, cette professeure en collège qui ne comprend pas l'agressivité d'un élève irakien dont la famille est réfugiée et dont les résultats sont médiocres alors qu'il était plutôt bon élève dans son pays :

« il ne veut pas travailler... c'est compliqué avec lui ».

Les difficultés à appréhender les parcours et les besoins de ces élèves s'illustrent également dans les échanges entre les enseignants au moment des conseils de classe. Si certains professeurs ne s'embarrassent pas de considérations jugées périphériques à l'acquisition des connaissances

13. Le prénom, comme tous ceux des élèves dont il est fait mention, a été modifié pour préserver l'anonymat.

(expérience migratoire, conditions de vie et de séjour) et notent les EANA comme n'importe quel autre élève de la classe ordinaire, d'autres font part de leurs interrogations quant aux modalités d'évaluation de ces élèves et indiquent dans leur bulletin scolaire des appréciations non notées (ce qui n'est pas sans incidence sur la possible obtention du Diplôme national du brevet, par exemple) ou encore adaptent leur système de notation (« Les EANA doivent être évalués, c'est dans les textes. Mais il faut adapter », défend une enseignante).

Le décalage exprimé entre les représentations du métier d'enseignant, idéalement voué tout entier aux apprentissages et garant de valeurs morales, et la réalité du terrain en classe ordinaire ne peut se résoudre sans un travail de mise en relation avec les différentes composantes des équipes éducatives et la mobilisation des pluri-professionnalités (Rigoni 2017).

2.2 Relations hétérogènes entre professeurs en UPE2A et en classes ordinaires

Si les professeurs exerçant en UPE2A ont souvent une représentation de leur métier assez fidèle à celle de son exercice en classe, l'obtention de la certification FLS/FLSco ne prévient pas à elle seule les difficultés d'enseigner auprès d'EANA pour lesquels les problématiques scolaires et sociales sont souvent intimement imbriquées. Encore moins prévient-elle le risque d'isolement professionnel auquel sont confrontés certains enseignants face à des collègues de classe ordinaire qui ont du mal à accepter l'inclusion dans leur classe d'élèves allophones dont ils ne savent que faire. Ainsi cet enseignant en UPE2A intervenant dans trois écoles : « la confiance des collègues de classe ordinaire commence à venir, certains commencent à venir me chercher alors que pendant longtemps, les portes des classes m'étaient fermées », tandis qu'un autre dans la même situation complète : « Il faut être ferme par rapport aux classes fermées, ne pas lâcher les collègues sur l'inclusion ! ». Une formatrice en fin de carrière au Casnav abonde dans le même sens :

« Certains collègues à dispositifs spécifiques peuvent avoir du mal à rendre l'inclusion effective, il faut changer les mentalités... ».

Lorsque les enseignants en UPE2A sont mobiles et interviennent dans plusieurs écoles, les relations avec les collègues des classes ordinaires sont complexifiées par la multiplication des interlocuteurs, le séquençage contraint des temps d'échange et les cultures d'établissement. Même lorsque le dialogue est rendu possible entre les membres de l'équipe éducative et que les élèves bénéficient de l'inclusion, d'aucuns préviennent que « le bain de langue ne suffit pas » et qu'il convient d'instaurer des « co-interventions » ou un « travail en binôme » entre l'enseignant du dispositif et celui/ceux de la classe ordinaire. Or, le développement de projets et d'un travail partagé entre l'UPE2A et une ou plusieurs classes ordinaires n'est possible qu'au gré des affinités entre collègues mais également en fonction de l'adéquation entre les représentations que chacun a de son métier et les difficultés que tentent d'être surmontées

dans l'exercice quotidien de celui-ci.

Les liaisons entre professeurs en UPE2A et en classes ordinaires se développent également à la faveur de quelques projets impulsés au niveau académique ou départemental, comme les malles « premiers secours » élaborées par des enseignants en UPE2A pour des enseignants en classe ordinaire. Ces malles entendent servir de boîtes à outils dans lesquelles les professeurs de classe ordinaire puissent puiser, en l'absence de manuels spécifiques, lorsqu'ils accueillent des EANA. Si elles sont dévolues à aider l'enseignant, elles n'entendent cependant pas le soustraire à l'obligation d'inclusion effective des élèves allophones de la classe : « il ne faut pas que la malle soit juste des fiches qui permettent à l'enseignant [de classe ordinaire] de se débarrasser de l'élève en le mettant avec sa fiche au fond de la classe ! » ; bien au contraire, « il faut être exigeant, les tirer vers le haut » (professeurs en UPE2A participant aux groupes de travail sur la malle « premiers secours »).

Ni les modalités d'inclusion des EANA, ni les interactions entre les enseignants intervenant auprès d'eux ne se décrètent sur injonction institutionnelle. Les représentations du métier couramment véhiculées par l'institution scolaire, montrant un corps enseignant tendu vers la mise en œuvre de l'inclusion, sont malmenées par les réalités du terrain, souvent complexes et multifactorielles. Les relations professionnelles apaisées sont rendues possibles par des affinités personnelles ainsi que par des cultures d'établissement qui favorisent les échanges et la collaboration, notamment interdisciplinaire.

3. Le périmètre fluctuant de l'action de l'enseignant auprès d'élèves migrants

Au-delà de la question de la formation et des représentations du métier à l'épreuve des réalités de la classe, se pose celle de la délicate délimitation des actions des enseignants exerçant auprès d'élèves en situation de migration. La situation administrativement délicate de certaines familles en attente d'une autorisation de séjour, associée à des conditions de subsistance et d'hébergement précaires, conduisent les enseignants à mettre en œuvre des stratégies très diverses qui, toutes, questionnent le rapport à leur métier. De part et d'autre de l'échelle d'action, des enseignants tendent à outrepasser leur rôle strictement éducatif pour accompagner des élèves et leurs familles en dehors du cadre scolaire, tandis que d'autres expriment à l'inverse des sentiments de mise en danger face au dilemme entre le respect du droit inconditionnel à l'éducation et celui de la législation sur l'accueil de populations étrangères. Dans quelle mesure et jusqu'à quel point un enseignant peut-il ou doit-il être empathique à l'égard de la situation personnelle de ses élèves en situation de migration ? Son rôle se limite-t-il à l'accompagnement de l'élève, au risque de nier l'enfant ? Comment enseigner le métier d'élève, construit sur des valeurs de respect mutuel, de solidarité et de partage, sans s'ouvrir au projet de l'enfant, contraint lorsque celui-ci est en situation de migration,

par des politiques publiques peu enclines à l'« effort » de solidarité ? Comment être la cheville ouvrière de l'inclusion scolaire sans prendre en compte un environnement où sont imbriquées socialisations scolaires et extrascolaires ? Tout comme les représentations du métier d'enseignant, les manières d'investir son métier varient selon ceux qui l'exercent et selon les dynamiques locales.

3.1 Centration sur les apprentissages scolaires et le métier d'élève

À l'une des extrémités de l'échelle d'action, se trouvent des enseignants dont la volonté est de dissocier strictement l'espace professionnel de l'espace personnel des élèves et de leurs familles – la mise à distance des parents d'élèves migrants pouvant aller jusqu'à l'absence de contacts, même dans le premier degré. Certaines situations observées ont révélé la volonté d'une stricte mise en place des apprentissages scolaires, en dehors de toute considération relative aux éléments extérieurs qui pourraient impacter ces apprentissages et le « métier d'élève ». Ainsi cette enseignante, ancienne dans la profession mais nouvelle en UPE2A, imperméable aux problématiques sociales et administratives des familles :

« [ma prédécesseure] avait tissé beaucoup de relations à l'extérieur de l'école, avec les associations et avec les parents, mais ce n'est pas mon truc »

avant d'ajouter :

« je n'ai pas encore vu les parents [de mes élèves], il faut que j'en voie... »

alors que l'entretien a lieu quatre mois après l'arrivée de ces élèves. Ce cloisonnement dénote d'une représentation du métier intimement liée au temps et aux apprentissages scolaires, sans prendre en considération que les parents d'élèves migrants ne disposent que peu de ressources leur permettant d'avoir eux-mêmes une représentation précise du système scolaire français et qu'ils doivent aussi être accompagnés en ce sens. Le souci de garder ses distances avec les familles pour ne pas entrer dans l'intime de leurs difficultés induit ici le biais de l'absence d'accompagnement des parents quant à la scolarisation de l'élève.

En cheminant plus en avant sur l'échelle d'action des enseignants, d'autres situations révèlent une relative bienveillance. Le lien est clairement affirmé avec les parents d'élèves, sans lequel les enseignants estiment que la réussite scolaire de l'élève serait compromise. Ainsi cette professeure des écoles en UPE2A mobile :

« dans les établissements où j'interviens, je capture une petite cohorte de CM2 pour les amener au collège... et les parents aussi. Il faut que je fasse le lien, que je mette en avant les élèves ».

Cette « mise en avant » se traduisant pour cette enseignante tout autant par la valorisation des élèves migrants allophones auprès des équipes éducatives, que par la valorisation des enfants auprès de leurs parents et l'accompagnement de ceux-ci dans leur propre apprentissage du système scolaire français.

Dès lors que le contact avec les familles est établi, des enseignants sont amenés à franchir d'autres étapes à la charnière de l'engagement professionnel et l'engagement citoyen. Ainsi, l'investissement de cette enseignante en UPE2A qui accompagne une famille dans les démarches d'inscription de son enfant à la mairie :

« La famille avait déjà tenté d'immigrer à ... il y a plusieurs années, Dipa avait déjà été scolarisé trois mois en CP. Puis ils étaient repartis en Espagne, le père est resté au chômage pendant plusieurs années et ils sont revenus. En arrivant ici, ils vivaient dans leur voiture et ils ont directement amené leur fils à l'école sans passer par la mairie pour l'inscription, alors je les ai accompagnés dans leurs démarches, je ne pouvais pas les laisser seuls ! »

Dans certains établissements, c'est l'ensemble de l'équipe éducative qui se mobilise sur des cas particuliers, principalement lorsque les conditions de vie d'un élève se dégradent, du fait notamment de l'expulsion d'un logement en centre d'hébergement ou en hôtel social ¹⁴ :

« Dans notre collège, nous avons quatorze élèves allophones qui ont juste quelques heures de français par semaine. C'est très difficile pour certains. Cette année, l'une de ces élèves a fait une tentative de suicide. Nous n'avons pas de contact avec les parents, qui parlent une langue rare, alors nous avons alerté l'association qui intervient auprès de ces élèves pour du soutien scolaire et aussi une représentante élue des parents d'élèves. » (entretien avec la conseillère principale d'éducation)

Le lien avec les parents de la jeune fille s'étant avéré impossible, l'équipe composée de la CPE et de plusieurs enseignants a sollicité d'autres acteurs en mesure d'intervenir auprès d'eux.

L'accompagnement des familles au-delà du cadre scolaire peut engendrer des situations de stress professionnel pour les équipes éducatives, et en premier lieu les enseignants. C'est particulièrement le cas lorsque des parents d'élèves sont déboutés du droit d'asile et qu'un comité de soutien se met en place à la faveur des actions de représentants de parents d'élèves et d'organisations de soutien comme le Réseau éducation sans frontières (RESF). Compte tenu de l'augmentation significative des demandes d'asile depuis 2015, peu d'établissements urbains sont épargnés par ces problématiques. Or, la constitution de comités de soutien induit parfois un sentiment de mise en danger pour les membres de l'équipe éducative et pour la direction de l'établissement, démunis face à des problématiques qui dépassent le cadre du champ d'intervention attaché à leur métier, et que les acteurs scolaires ont du mal à gérer. Ainsi avons-nous vu des professeurs des écoles rayer leur nom d'une pétition qu'ils avaient signée en soutien à une famille en demande d'asile, par

14. En 2017, 53 % des demandeurs d'asile n'étaient pas hébergés, selon des statistiques du ministère de l'Intérieur et de l'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII) citées par la Cimade (2018), *Décryptage du projet de loi asile et immigration*, Paris, 19 février, disponible en ligne (consulté le 10 décembre 2018). De plus, lorsqu'ils sont déboutés, les demandeurs d'asile sont encore moins fréquemment hébergés pendant la période de recours auprès de la Cour nationale du droit d'asile (CNDAs).

crainte de représailles de la part de leur supérieur hiérarchique. Ailleurs, dans le cas d'une famille déboutée du droit d'asile, une directrice d'école exprimait sa crainte de voir la police arriver dans son établissement pour interpellier l'élève et sa famille, ce qui n'est plus possible depuis la circulaire du 19 octobre 2013 sur l'interdiction de l'intervention des forces de police et de gendarmerie dans le cadre scolaire.

Les professeurs au contact d'EANA sont souvent pris entre des logiques liées à la stricte mise en application de leur métier d'enseignant et des logiques de solidarité et d'accompagnement des familles, étant entendu que l'inclusion de l'élève ne peut se réaliser en dehors de celle de ses parents. Ces deux logiques à l'œuvre révèlent chacune des situations anxiogènes qui conditionnent les actions des enseignants, pris en étau entre plusieurs modes possibles d'investissement professionnel.

3.2 Au-delà de l'élève : l'enfant, sa famille et les actions solidaristes

Enfin, à l'autre extrémité de l'échelle d'action, des enseignants s'engagent dans des actions de type « solidariste » (Cohen et Rai 2000) dont les répertoires sont multiples, à l'image de ceux qu'emploient différents acteurs de terrain engagés en faveur de la cause des étrangers (Pette et Eloire 2016). Dans certaines localités, des professeurs des écoles interviennent auprès des municipalités pour les forcer à respecter le droit à la scolarisation de toutes les populations résidant sur leur territoire, quelle que soit leur situation administrative. Ces enseignants fonctionnent *a minima* comme des lanceurs d'alerte, aux côtés des associations, avant que les dossiers ne soient repris par les instances académiques voire par la préfecture. Par ailleurs, des enseignants s'impliquent dans des répertoires d'action qui dépassent le strict cadre éducatif pour s'apparenter à une démarche militante : d'aucuns participent activement aux réseaux de soutien de type RESF, développent des liens avec des collègues d'autres établissements confrontés aux mêmes problématiques, voire accompagnent à titre privé des parents d'élèves à la préfecture dans le cadre de leur demande de titre de séjour. En particulier dans les établissements relevant du secteur de centres d'accueil pour demandeurs d'asile (CADA), les problématiques liées à la situation administrative des parents revêtent une place particulière dans le parcours personnel et scolaire de l'élève et impacte le travail de l'enseignant :

« dans ma classe [UPE2A], il y a une grande diversité des origines avec des élèves venant d'Espagne, du Portugal, d'Ukraine, de Géorgie, de Russie, d'Arménie, du Kosovo... Les élèves viennent de milieux différents, de familles de CSP [catégories socioprofessionnelles] différentes, beaucoup de statuts différents mais une majorité de demandeurs d'asile. J'en parle avec les parents que je reçois. C'est parfois un problème car il peut y avoir déscolarisation ponctuelle des [enfants de] demandeurs d'asile par peur de la police. » (professeure des écoles, UPE2A élémentaire proche d'un CADA)

Ces exemples matérialisent l'imbrication des logiques scolaires et des logiques administratives familiales, qui induisent la mobilisation de répertoires d'action différenciés selon les enseignants. Pour ceux qui s'engagent dans des actions solidaristes, la représentation de leur métier ne saurait s'appuyer uniquement sur le volet éducatif de l'élève, sans prendre en considération les difficultés multiples auxquelles l'enfant et sa famille sont confrontés, étant entendu que ces difficultés ont un impact sur les apprentissages.

Conclusion

Enseigner aux élèves en situation de migration et d'allophonie implique pour les professionnels de se confronter à une pluralité de problématiques qui ont trait autant aux questions scolaires, pédagogiques et didactiques liées à l'élève, qu'à celles liées plus globalement à l'insertion de l'enfant voire de ses parents dans la société au sein de laquelle l'École est un acteur certes déterminant mais pas exclusif. Aux côtés du niveau scolaire et linguistique de l'élève, des paramètres complexes sont imbriqués, tels que le projet et l'expérience migratoires, la durée et les conditions du séjour en France, la situation administrative des adultes en charge de l'enfant... L'imbrication de ces problématiques peut conduire à des mises en difficultés voire à des sentiments de mise en danger pour les enseignants, que ceux-ci exercent en unités spécialisées et plus encore en classe ordinaire. La crise du recrutement des enseignants, ainsi que l'augmentation du nombre de démissionnaires, peuvent être considérées comme un symptôme des difficultés auxquelles les enseignants doivent faire face dans le contexte d'une École qui se veut inclusive sans que des moyens complémentaires ne soient proposés. Pour les enseignants exerçant auprès d'EANA, ces difficultés sont d'autant plus importantes que peu d'entre eux sont formés à ces publics à besoins particuliers, particulièrement dans les classes ordinaires. Lorsque ceux d'entre eux, intervenant principalement en dispositifs, reçoivent une formation, celle-ci prend rarement en considération les problématiques liées à l'expérience migratoire de l'enfant et se centre sur la pédagogie et la didactique liées à l'allophonie.

Les représentations que les enseignants se font de leur métier sont ainsi chahutées lorsqu'ils sont confrontés au quotidien de la classe, face à des élèves migrants dont les situations sont autant hétérogènes que délicates. Les relations entre professeurs en UPE2A et en classes ordinaires s'en trouvent également questionnées et réinterprétées. Enfin, les enseignants expérimentent une pluralité de postures à l'épreuve du terrain, certains s'en tenant à une approche strictement centrée sur l'élève et ses apprentissages scolaires, tandis que d'autres tentent de répondre aux difficiles enjeux liés à l'imbrication des logiques scolaires et personnelles en s'impliquant auprès des familles, et que d'autres encore s'engagent dans des actions solidaristes, parfois aux côtés d'acteurs extrascolaires. Les exigences scolaires, éducatives et sociales que pose la scolarisation

des enfants en situation de migration, et particulièrement ceux dont les parents sont soumis aux procédures d'asile, vont au-delà du travail enseignant et éducatif ordinaire, ainsi que les recherches l'ont également montré dans d'autres pays d'immigration, notamment francophones (Sanchez-Mazas *et alii* 2018 ; Liboy et Mulatris 2016 ; Potvin *et alii* 2016 ; Tardif et Le Vasseur 2010). Cette situation produit une diversification des rôles professionnels et implique une polyvalence qui contribue à réinterpréter le périmètre de la fonction enseignante.

Travaux cités

- ARMAGNAGUE Maïtena et RIGONI Isabelle, 2016, « Conduire une recherche sur la scolarisation d'élèves primo-migrants : quelques enjeux et défis socio-institutionnels », *Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation* (NRAS), n° 75, p. 321-333.
- CARLE Jean-Claude et FÉRAT Françoise, 2016, « *L'enseignement scolaire (Tome III)* », *Avis présenté au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication sur le projet de loi de finances pour 2017*, Paris, Sénat, Avis n° 144, session ordinaire de 2016-17, 24 novembre.
- CLAVÉ-MERCIER Alexandra et Schiff Claire, 2018, « L'école française face aux nouvelles figures de l'immigration : le cas d'enfants de migrants roms bulgares et de réfugiés syriens dans des territoires scolaires contrastés », *Raisons éducatives*, n° 22, p. 193-222.
- COHEN Robin and RAI Shirin (Eds.), 2000, *Global Social Movements*, London, New Brunswick, The Athlone Press.
- CORBION Sylviane, 2018, *Éducation tout au long de la vie et logiques sociales de formation professionnelle. Le cas des enseignants spécialisés du premier degré en charge de l'aide pédagogique aux élèves en grande difficulté scolaire*, Thèse de doctorat en sociologie Université Paris 8.
- DUBET François, 2004, *L'École des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Éditions du Seuil, « La République des Idées ».
- EBERSOLD Serge, 2009, « Inclusion », *Recherche et formation*, n° 61, p. 71-83.
- LIBOY Malanga-Georges et MULATRIS Paulin, 2016, « Enseignants canadiens et enseignants immigrants : convergences et divergences autour de la relation école francophone-famille », *Alterstice*, 6(1), p. 91-104.
- MARTIN Léa, 2015, *La Vulnérabilité psychologique des enfants de migrants : étude de la population d'un centre médico-psychologique infantile*, Thèse en médecine spécialisation psychiatrie, Université de Bordeaux.
- MENDONÇA DIAS Catherine et RIGONI Isabelle, 2019, « La demande d'asile : impacts sur la scolarisation de l'enfant et rôles de l'enseignant », dans M. Armagnague, I. Rigoni et S. Tersigni, *La Scolarisation des enfants migrants en France, Migrations Société*, n° 176, p. 49-63.
- NADOT Suzanne, 2000, « Des savoirs à la pratique », dans C. Blanchard-Laville et S. Nadot (dir.), *Malaise dans la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan, p. 185-231.
- PETTE Mathilde et ELOIRE Fabien, 2016, « Pôles d'organisation et engagement dans l'espace de la cause des étrangers. L'apport de l'analyse des réseaux sociaux », *Sociétés contemporaines*, n° 101, p. 5-35.

- POTVIN Maryse, MAGNAN Marie-Odile et LAROCHELLE-AUDET Julie (dir.), 2016, *La Diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*, Montréal, Fides Éducation.
- RIGONI Isabelle, 2017, « Accueillir les élèves migrants. Dispositifs et interactions à l'école publique en France », *Alterstice*, 7(1), p. 39-50.
- RIGONI Isabelle, 2018, « Logiques institutionnelles et répertoires d'action après Calais. Hétérogénéité des pratiques des acteurs sociaux et politiques depuis le démantèlement du bidonville de Calais », *Sciences et actions sociales (SAS)*, Dossier : Les démocraties à l'épreuve des migrations contemporaines : politiques de la frontière et réactions sociales, (9).
- RINAUDO Jean-Luc, 2004, « Construction identitaire des néo-enseignants. Analyse lexicale des discours des professeurs des écoles et des professeurs des lycées et collèges débutants », *Recherche et Formation*, n° 47, p. 141-153.
- ROBIN Juliette, 2018, « 60 700 élèves allophones en 2016-2017 : 90 % bénéficient d'un soutien linguistique », *Note d'information de la DEPP*, n° 18.15.
- ROBIN Juliette et TOUAHIR Moustapha, 2016, *Année scolaire 2014-2015 : 52 500 élèves allophones scolarisés dont 15 300 l'étaient déjà l'année précédente*, *Note d'information de la DEPP*, n° 15.35.
- SANCHEZ-MAZAS Margarita, CHANGKAKOTI Nilima et MOTTET Geneviève, 2018, « Scolarisation des enfants de demandeurs d'asile : nouvelles pratiques, nouveaux dispositifs, nouveaux 'métiers' sous le signe de l'incertitude », *Raisons éducatives*, n° 22, p. 223-248.
- SCHIFF Claire, 2011, « En marge du métier. Dispositifs d'intégration scolaire et pratiques enseignantes face aux élèves primo-migrants en collège », dans C. Crenn et L. Kotobi (dir.), *Du point de vue de l'ethnicité. Pratiques françaises*, Paris, Armand Colin, p. 111-124.
- SPIRE Alexis, 2016, « La politique des guichets au service de la police des étrangers », *Savoir/Agir* (2), p. 27-31.
- TARDIF Maurice et LE VASSEUR Louis, 2010, *La Division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*, Paris, PUF, « Éducation et société ».
- ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, 2014, *Enseigner en classes hétérogènes*, Issy-les-Moulineaux, ESF/Cahiers pédagogiques.

Chapitre 6

Enseigner auprès d'élèves en situation de grande précarité : du désir didactique à la souffrance ressentie

Brahim Azaoui

Université de Montpellier, Lirdef

Résumé

La présente contribution cherche à documenter les travaux sur la souffrance chez les enseignants en s'intéressant à ceux qui sont en charge d'un public d'élèves allophones vivant en habitat précaire. À la faveur d'un cercle d'étude consacré à la réalisation d'un projet pédagogique avec six enseignants de FLS impliqués dans le projet *Connexions*, il a été possible de recueillir les discours de ces professionnels sur leurs pratiques, propos qui ont rapidement fait émerger un mal-être qu'il convient de mettre en lien avec les conditions socioscolaires des élèves qu'ils accueillent et auxquels ils enseignent. Nous avons distingué des facteurs relevant d'un niveau méso – contextuels – et d'un niveau micro – pédagogiques ou internes à la classe. Des pistes de réflexion sont proposées pour prévenir ce mal-être.

Introduction

Partons d'un postulat selon lequel les enseignants sont portés par un « désir didactique », défini comme « la volonté et l'envie de transmettre » (Cicurel 2011 : 176). Ce désir peut toutefois être contrarié par des obstacles d'ordre social, scolaire et/ou institutionnel, notamment lorsqu'il est question d'un public scolaire constitué d'élèves en situation de grande précarité et dits éloignés de l'école, géographiquement et culturellement car vivant en bidonvilles en marge des villes (Olivera 2011 ; Clavé-Mercier 2014 ; Bruggeman *et alii* 2014) et/ou peu scolarisés antérieurement. Il existe chez ce public, dont il sera question ici, une certaine priorité accordée aux urgences quotidiennes du fait de la précarité dans laquelle les familles vivent (Olivera 2011). Cette même précarité, que renforcent les politiques d'expulsion (*ibid.*), empêche ou tout au moins freine la projection dans une scolarisation suivie. Dès lors, lorsque ces

obstacles dépassent les compétences ou le rayon d'action de l'enseignant, la réalité du métier ébrèche le désir initial. Progressivement, une forme de souffrance, en lien avec les difficultés et l'incapacité d'agir sur les événements (Dejours 2015), fait surface chez les enseignants en charge de ces élèves.

La présente étude s'intéresse aux traces de cette souffrance dans le discours d'enseignants réunis dans le cadre d'un cercle d'étude organisé dans le cadre du projet *Connexions* par le Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (Casnav) de Montpellier, consacré à l'enseignement auprès d'élèves migrants roms. Si nous retenons le terme *souffrance* pour dire le mal-être de ces professionnels, loin de nous toutefois l'idée de comparer cette souffrance à celle ressentie et vécue par des salariés ou fonctionnaires du fait de violences psychologiques au travail ou d'une quelconque autre forme de maltraitance professionnelle menant dans le pire des cas au suicide.

L'objectif de cette contribution est de montrer en quoi le fait d'enseigner auprès d'un certain public d'élèves, en l'occurrence des élèves en situation de grande précarité, peut faire naître un mal-être lié aux conditions de vie et de scolarisation de ces élèves. Nous nous appuyons pour cela sur le discours de six enseignants de français langue seconde auprès d'élèves migrants roms.

Après avoir présenté le projet *Connexions* et fait le point sur les travaux sur la souffrance des enseignants, nous présenterons la méthodologie. La partie « Résultats » reviendra sur la spécificité des sources de souffrance observables dans le discours de ces enseignants. Nous envisagerons aussi des préconisations pour répondre à la souffrance déclarée.

1. Contexte de la recherche : le projet *Connexions*

Le contexte de cette étude est celui du projet *Connexions* (2015-2018), porté par le Casnav de l'académie de Montpellier, dont nous présentons les grandes lignes.

1.1 Le projet *Connexions* : origine et objectifs

Le Casnav a en charge la scolarisation des élèves allophones et des enfants de familles itinérantes et de voyageurs (MEN 2012). Cela inclut les élèves installés parfois sur des campements de fortune sur lesquels des acteurs institutionnels se rendent parfois pour sensibiliser les parents à la scolarisation de leurs enfants (Azaoui et Lièvre 2019). À Montpellier, le faible taux de scolarisation de ces enfants en habitat précaire¹ constaté par le Casnav il y a une dizaine d'années est à l'origine du projet *Connexions*. La synthèse du projet rappelle que, si près d'un tiers des enfants de ces bidonvilles était inscrit dans un établissement scolaire en 2007², moins de 10 % d'entre eux fréquentaient l'école.

1. Actuellement, à Montpellier, la majorité sont des migrants roms roumains.

2. La date du projet déposé par le Casnav pour obtenir la subvention FSE est bien antérieure à sa

Les porteurs du projet ont donc cherché à garantir l'accès à l'école à ces enfants et à les mener vers des parcours de réussite. Pour ce faire, grâce au financement du fonds social européen (FSE), plusieurs démarches ont pu être retenues, parmi lesquelles :

- mise en place d'un médiateur trilingue auprès des familles, originaires de Roumanie et d'ex-Yougoslavie, installées sur huit bidonvilles ;
- ateliers parentalité, espaces de discussion et de rencontre interculturelle permettant d'échanger sur des questions scolaires ;
- cercle d'étude.

1.2 Cercle d'étude : objectifs et organisation

En collaboration du Casnav, sur l'année scolaire 2016-2017, nous avons mis en place un cercle d'étude qui visait à :

- construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité linguistique, culturelle et familiale des élèves ;
- développer et expérimenter des pratiques pédagogiques innovantes pour l'enseignement du français langue seconde aux élèves allophones issus de familles vivant en bidonvilles.

Suite à une réunion préparatoire réalisée avec le Casnav pour établir un état des lieux des besoins tels que perçus par l'institution, un axe de travail a été retenu : donner du sens à l'école en renforçant le lien entre l'institution scolaire et les familles. Comment travailler *avec* les parents *pour* les enfants ?

Six enseignants concernés par l'enseignement auprès d'élèves migrants roms des bidonvilles ont été invités à participer à ces cercles d'étude pour lesquels ils reçoivent un ordre de mission les libérant de leurs obligations de présence dans l'établissement.

De janvier à juin 2017, cinq rencontres, de trois heures chacune, ont été organisées sur le modèle de la recherche-action-formation (Paillé 1994). L'action doit pouvoir déboucher sur un renouvellement des pratiques professionnelles en même temps qu'elle permet d'interroger et comprendre le terrain et les pratiques professorales. C'est ce processus que nous étions appelé à encadrer en tant que chercheur. En l'occurrence, il s'agissait d'élaborer un projet pédagogique impliquant les parents et valorisant les langues d'origine, de l'expérimenter et d'en analyser les effets en termes d'implication scolaire et de progrès en français.

L'avancée du travail d'élaboration de projets pédagogiques, accompagné par le chercheur et les membres du Casnav, a quelque peu été ralentie par la nécessité, chez les enseignants, de s'exprimer sur la réalité

réalisation car le Casnav a essuyé plusieurs refus de la part du FSE avant que le projet ne soit finalement accepté. Cela explique en partie que le pourcentage indiqué date de 2007. Dans le cadre du projet, le médiateur a effectué des recensions régulières grâce aux renseignements mensuels des enseignants accueillant ces élèves. La première recension, établie en janvier 2016, indique que 38 % des enfants inscrits dans le premier degré et 40 % de ceux du second degré suivaient une scolarité régulière (> 50 % d'assiduité).

de leur enseignement auprès de ce public, dont les conditions sont présentées comme des sources de souffrance.

2. La souffrance des enseignants : ce que dit la recherche

La souffrance, nous dit Dejours (2015 : 286), est indissociable de l'expérience du travail. Et pourtant, ce qui pourrait alors apparaître comme une banalité est, pour diverses raisons, « ensilencé » par les enseignants, comme l'ont montré la sociologie du travail et la psychanalyse.

2.1 Une souffrance ensilencée

La question du malaise et de la souffrance chez les enseignants fait l'objet d'une quasi-omerta implicitement convenue (Cordié 1998, Lantheaume et Hélou 2008). La gêne à aborder un tel sujet pourrait provenir du fait qu'exprimer ce mal-être puisse apparaître comme indécent de la part de professionnels perçus comme socialement privilégiés (Cornet 1999, Lantheaume 2011).

Ce silence pourrait par ailleurs refléter l'impossibilité de verbaliser une « faillite professionnelle au regard des investissements passés » (Jagnot-Berguignat et Rascle 2008 : 55) de la part de personnes, souvent anciens bons élèves, qui ne peuvent échouer dans leur mission. Mettre en mots cet échec pourrait en outre affecter directement la réalisation de soi qui se joue à travers l'exercice de son métier (Martineau et Presseau 2012 : 58).

Pourtant, la souffrance existe et lorsqu'un espace de parole est offert aux enseignants pour en faire part, il est possible d'en comprendre les multiples origines.

2.2 Sources de la souffrance

La littérature consacrée à ce sujet indique diverses origines possibles. L'une d'entre elles relève d'une dimension didactico-pédagogique. Hélou et Lantheaume (2008) ont montré que l'enrôlement des élèves, qui requiert une mobilisation constante et parfois vaine de la part des enseignants, et la « forte emprise du travail », qui induit une porosité entre sphères professionnelle et privée, constituaient des sources importantes de difficultés et de souffrance liée à un sentiment de « pression permanente » (*ibid.* : 68). Malgré certaines « ruses » (Lantheaume 2007 : 67) mises en place par des enseignants, la porosité est posée comme subie et justifierait la fatigue ressentie par les enseignants interrogés, qu'alimentent la multiplication des missions attendues et l'effort d'autorégulation (Maroy 2006).

La souffrance peut également être liée à des facteurs socio-psychologiques. En favorisant une recherche constante de performance, l'institution met à mal la sécurité psychologique des enseignants (Jégo et Guillo 2016). L'Éducation nationale retient une approche (néo)managériale (Lantheaume et Hélou 2008) des ressources humaines et financières qui permet notamment d'accroître le classement et l'image de la France lors des évaluations internationales. La pression est d'autant plus pesante

qu'il existe une double injonction paradoxale : le professeur doit être proactif, efficace et autonome, tout en étant tenu de se conformer docilement aux textes et à la hiérarchie, comme l'a rappelé la récente convocation d'une enseignante dijonnaise pour avoir critiqué le politique du président français. Or, de cette pression institutionnelle naît également la souffrance, comme c'est d'ailleurs le cas dans d'autres entreprises (Dejours 2015). En effet, depuis les années 1980, les politiques publiques ont développé une culture du résultat qui s'est traduit par une intensification du travail avec une obligation de réussite (Janot-Bergugnat et Rasclé 2008). Dès lors, une « crise du sens » du métier se dessine depuis plusieurs années, alimentée paradoxalement par un poids accru de l'institution (voir les réformes en cours pour davantage maîtriser la formation des enseignants et le fonctionnement des Inspé³) et par un affaiblissement des institutions (Martineau et Presseau 2012 : 60).

La reconnaissance par l'institution et la société fait donc défaut et entame le sens que les professionnels visent à donner à leur métier. Or, le sens étant nécessaire à la construction de l'identité professionnelle, les enseignants se retrouvent seuls « devant l'obligation de donner du sens aux événements, aux phénomènes, aux faits, à [leur] expérience » (Martineau et Presseau 2012 : 59).

Ainsi, pour ces raisons et parce que la spécificité des conditions de vie et de scolarisation des élèves dont il est question ici est à ce point précaire, certains enseignants et autres acteurs éducatifs s'investissent personnellement, au-delà des attendus institutionnels, pour faciliter ou encourager la scolarisation de ces enfants et leur réussite (Azaoui et Lièvre 2019). Nous émettons l'hypothèse qu'un tel investissement lié à la « singularité » socio-scolaire de ce public⁴ (précarité sociale et financière, représentation négative à leur encontre, etc.) introduit de nouveaux paramètres professionnels potentiellement sources de mal-être et peu renseignés par la recherche.

3. Méthodologie

La compréhension de la souffrance dans le contexte précis qui est le nôtre s'appuie sur le discours de plusieurs enseignants. Nous présenterons ici ces participants ainsi que nos outils de collecte et d'analyse.

3.1 Les participants

Nous avons travaillé avec six enseignants fonctionnaires de Montpellier, expérimentés dans l'enseignement auprès d'élèves allophones en unité pédagogique pour élèves allophones (UPE2A). Quatre de ces enseignants sont professeurs des écoles (indiqués EnsE dans la partie résultats) ; l'une d'entre eux intervient dans les cours dispensés à l'Espace Senghor, plate-

3. Institut national supérieur du professorat et de l'éducation.

4. Dans le contexte étudié. Cette « singularité » est liée aux conditions vécues par certaines populations vivant en bidonvilles dans le contexte montpellierain. Dès lors, notre réflexion pourrait s'appliquer à d'autres élèves dont la précarité sociale est également prégnante.

forme d'accueil des familles migrantes pour organiser la scolarisation des enfants sur Montpellier et alentours. Deux professeurs enseignent au collège (EnsC) le français langue première en classe ordinaire et le français langue seconde en UPE2A et en UPE2A dite pour élèves non scolarisés antérieurement (UPE2A-NSA).

3.2 Corpus

Les données incluent prioritairement des notes de terrain prises lors des cercles d'étude. Les réactions étant spontanées, les chevauchements de paroles sont nombreux, tout comme les interruptions. Nos notes sont conséquemment parfois composées d'énoncés tronqués. Pour limiter le biais lié à une possible réécriture des paroles, seuls de brefs extraits de parole, qui correspondent aux propos verbatim, sont utilisés pour étayer nos analyses. Ces notes de terrain incluent également tout échange que les cercles d'étude ont pu faire émerger, *in situ*, ou plus tard par mail ou de vive voix.

Après une lecture flottante et répétée des notes, c'est essentiellement une analyse de contenu (Bardin 1977) que nous avons effectuée en organisant thématiquement les propos des participants.

Par ailleurs, un court questionnaire a été utilisé lors de la première séance en janvier 2017. Le questionnaire, composé des six questions liées au rapport aux parents et aux élèves, était organisé en deux parties :

A. Vous et les parents d'élèves roms

- (a) Comment qualifieriez-vous vos rapports avec les parents de vos élèves roms ? Quels sont les facteurs facilitant ou freinant la collaboration ?
- (b) Êtes-vous satisfait·e de l'état actuel de ces rapports ? Sinon, dans l'idéal, comment envisageriez-vous les liens avec les parents de vos élèves roms (en termes de rôles, d'implication...) ?
- (c) Quel intérêt y aurait-il pour un enseignant intervenant auprès d'élèves roms à se rendre sur les campements où vivent ses élèves ?

B. Vous et vos élèves

- (a) Comment percevez-vous les progrès d'apprentissage chez vos élèves ? Quels sont les facteurs d'échec ou de réussite ?
- (b) Quel est le niveau d'assiduité chez vos élèves ? S'il est faible, quelles seraient les raisons possibles ?
- (c) Quel regard portez-vous sur votre travail avec les élèves roms : en êtes-vous satisfait·e ou non ? À quel niveau et pourquoi ?

Le document remis aux quatre enseignants présents ce jour-là visait à faire le point sur l'état de la coopération des enseignants avec les parents de leurs élèves et à voir les aspects perfectibles au regard de leurs souhaits, attentes et objectifs professionnels. Pour ce qui est de l'aspect pédagogique, il s'agissait de faire un bilan du travail avec leurs élèves et sur leurs apprentissages, et de réfléchir aux zones de satisfaction / d'insatisfaction professionnelle qui pourraient expliquer un sentiment de mal-être chez les enseignants.

4. Origines de la souffrance exprimée par les enseignants de notre étude

Bien qu'ils interagissent, nous distinguerons des facteurs relevant d'un niveau méso – contextuels – et d'un niveau micro – pédagogiques ou internes à la classe (Esteve et Fracchia 1988).

4.1 Facteurs contextuels

Ces facteurs peuvent eux-mêmes être subdivisés en trois sous-ensembles de sources de souffrance :

1. La relation avec les parents ;
2. Le rapport des élèves et de leur famille à l'école ;
3. La constitution des groupes

4.1.1 La relation avec les parents

Si la relation école-famille est importante dans le processus d'enseignement-apprentissage (voir notamment Dubet 1997, Meirieu 2000), son dysfonctionnement est perçu par les professeurs comme une source de souffrance pour trois raisons qui constituent des « empêchements dans la mise en œuvre de l'idéal collaboratif⁵ entre l'école et les familles » (Payet et Giuliani 2014 : 57) et convergent, selon des enseignants, vers une même situation d'incommunicabilité. Ils décrivent les parents comme étant littéralement insaisissables car « y'a des parents qu'on voit jamais » (chargée de mission Casnav) ou qui sont « plus ou moins présents, plus ou moins visibles » (EnsE). Lorsque contact il y a, ceux-ci sont limités par deux autres formes d'obstacles. D'une part, dans la mesure où il n'y a pas toujours de langue commune entre parents et enseignants, un frein linguistique qui, selon ces derniers, restreindrait la collaboration : « dans quelle mesure allons-nous nous faire comprendre ? » (EnsE) du fait d'une « barrière de la langue et culturelle »⁶ (EnsC). Il existe dès lors une forme de contrariété sur le plan communicationnel du côté des enseignants. La seule façon de surmonter cette difficulté est par l'intermédiaire d'un tiers, enfants ou médiateur linguistique. Ce tiers devient alors passeur, faisant la jonction entre deux mondes, mais parfois aussi écran (Azaoui et Lièvre 2019). D'autre part, l'incommunicabilité naîtrait aussi de ce que certains enseignants appellent les « différences culturelles » (EnsE), un discours révélateur d'une absence de formation à l'interculturalité chez les enseignants (Azaoui, Auger et Zoïa 2020). Quels sont en effet ces éléments de la « culture » rom qui feraient obstacle ? Que reflète *in fine* ce propos : les représentations des enseignants sur une supposée homogénéité culturelle

5. Cet idéal est bien entendu à interroger : De quel idéal s'agit-il ? Sur quel(s) critère(s) est-il établi ? Par qui ? Pour des raisons liées aux contraintes éditoriales, nous ne sommes pas en mesure de développer cet aspect ici.

6. Fait intéressant, si l'on s'appuie sur nos précédentes expériences d'enseignant auprès d'élèves allophones, de responsable de Casnav et de directeur de la plateforme d'accueil de migrants sur Montpellier, de tels arguments sont rarement avancés pour les parents des autres élèves allophones. Si la réalité existe, elle ne semble pas être source de mal-être et est surmontée en utilisant des ressources linguistiques locales (élèves ou employés plurilingues).

chez les familles scolarisant leurs enfants ? L'existence d'une prétendue étanchéité entre les deux mondes des familles et de l'école ? Une lecture culturaliste des freins communicationnels (Azaoui et Lièvre 2019) ?

4.1.2 Le rapport à l'école

Dans la continuité de cette réflexion, la souffrance ressentie par les enseignants apparaît liée à l'absence de sens que leurs élèves roms accorderaient à l'école. Cela s'exprime, dans les propos recueillis auprès de ces enseignants, par une assiduité irrégulière chez leurs élèves. Un recensement de la scolarisation des élèves roms vivant en bidonville effectué par le médiateur linguistique sur l'année 2016 indique que le taux de déscolarisation pouvait atteindre 43 % des élèves officiellement inscrits dans les établissements. Il est difficile d'effectuer une comparaison sur le plan national car les chiffres ne sont pas toujours accessibles ou sont souvent liés à des zones géographiques restreintes. Cela étant, pour mettre quelque peu en perspective le nombre avancé par le médiateur, signalons que, selon l'étude réalisée par l'INRP (Meunier 2007, en ligne) : « l'accès à l'éducation des Roms demeure faible : deux enfants roms sur cinq ne fréquentent pas l'école primaire (un sur vingt pour le ou les groupes majoritaires), deux sur trois n'achèvent pas le primaire (un sur sept dans la population majoritaire) ».

L'absence d'assiduité, voire la déscolarisation interroge les enseignants sur le sens que certains de leurs élèves, ou des parents lorsque ce sont eux qui empêchent la scolarisation⁷, accordent à l'école : « mais qu'est-ce que la réussite pour ces enfants ? » (EnsE). Cette question reflète une conception de l'école comme ascenseur social⁸, représentation que déconstruit Dubet (2016 : 16) en rappelant qu'il existe une « croyance dans l'égalité des chances méritocratiques et dans la vertu des diplômes » en partie à l'origine de ce qu'il nomme le « paradoxe scolaire » en France : l'école est présentée comme facteur d'ascension sociale tout en étant profondément inégalitaire. Dès lors, émerge une forme d'inquiétude, peut-être de détresse : si la réussite peut se réaliser autrement que par l'école, quel sens donner à sa pratique en tant qu'enseignant ? L'absence de sens qu'accorderaient leurs élèves roms à l'école questionne ce qui constitue l'identité professionnelle même de l'enseignant. Or, une telle remise en question de son identité professionnelle participe au sentiment de souffrance vécue par les enseignants (voir *supra*, § 2.2).

4.1.3 Effectif et constitution des groupes

Enfin, une troisième source de difficulté contextuelle chez les enseignants concerne la constitution des groupes d'élèves dont ils ont la charge. L'effectif est posé comme un facteur de difficulté car si les élèves

7. Le médiateur a noté sur un des documents de travail : « refus du père » pour expliquer la déscolarisation d'une élève au collège, perçu par certains comme un « lieu de perte » (Ens).

8. À noter, les enseignants participant au cercle d'étude de janvier à juin 2017 étaient tous nés dans les années 1960-1970, période à laquelle l'école a été un ascenseur efficace (Dubet 2016).

migrants roms sont peu nombreux, ils requièrent une disponibilité accrue à laquelle l'effectif total de la classe ne permettrait pas de répondre selon une enseignante : « les Roms dans un groupe qui sont hyper-nombreux, je m'en occupe pas, je les prends » (EnsE). En opposant « occuper » et « prendre », cette enseignante distingue semble-t-il la prise en charge pédagogique qui implique l'enseignement de nouveaux savoirs linguistiques et scolaires et l'accueil dans la classe sans pouvoir fournir un accompagnement pédagogique individualisé. L'accumulation de difficultés pédagogiques liées pour partie à l'effectif fait apparaître les limites de l'exercice de la différenciation. Les enseignants intervenant auprès d'élèves allophones scolarisés dans leur pays d'origine sont habitués à gérer une hétérogénéité, qu'elle soit liée à l'âge des élèves, à leur niveau scolaire ou à leur compétence linguistique et d'acculturation scolaire⁹. Mais ils se trouvent peu outillés pour gérer, en plus, des élèves qui, selon leurs dires, ont peu de compétences littéraires à cause d'une scolarité en pointillé et requièrent une autre approche et une attention importante. La gestion d'un tel écart de niveau devient source de découragement et de fatigue nerveuse, que trahit d'ailleurs la voix de l'enseignante en question. Elle met potentiellement l'enseignant aussi face à ses propres limites, à son échec.

Une dernière raison de contrariété liée à la constitution des groupes peut être mentionnée : la non-mixité sociologique des « terrains » desquels sont issus les élèves roms. En effet, nombre de ces élèves inscrits dans un même établissement proviennent d'un seul bidonville. Au-delà des risques d'ethnisation des classes que ce regroupement peut induire, l'homogénéité des terrains pourrait s'avérer problématique pour ce qui est de la fréquentation scolaire. Une enseignante craint un « effet domino » (EnsE) en ce que l'absence d'un élève pourrait en entraîner d'autres sur le même campement.

4.2 Des facteurs de souffrance internes à la classe

Ces facteurs relèvent de trois domaines interreliés :

1. La question de la fréquentation et des progrès dans les apprentissages ;
2. La surcharge psychopédagogique ressentie par les enseignants ;
3. La question de la formation.

4.2.1 Fréquentation scolaire et progrès

L'impact de ces absences « par contagion » est perceptible chez une enseignante qui indique par exemple se sentir « angoissée » par « le fait de ne pas avoir d'élèves » (EnsE), un sentiment qui pourrait faire écho à la figure de l'imposteur que la société peut renvoyer (Lantheaume 2011).

Sur le plan pédagogique, quand il y a mixité avec des élèves allophones d'autres origines, cet effet domino a, selon les enseignantes,

9. Les UPE2A rassemblent habituellement des élèves dont les compétences linguistiques oscillent entre A.1.1 et A2+/B1, qui sont âgés de 6 à 10 ans à l'école primaire et de 11 à 15 ans au collège, et sont scolarisés en France depuis quelques jours ou plusieurs mois.

des conséquences assez fâcheuses pour la progression des apprentissages et pour la cohésion du groupe-classe. Ce qui a été construit jusque-là est censé être mis en attente jusqu'au retour, souvent imprévisible, des familles. Si l'hétérogénéité sociale et ethnique est à promouvoir pour éviter toute forme de classe-ghetto, les implications en termes professionnels sont multiples. Une enseignante évoque un éternel recommencement dans le processus d'enseignement-apprentissage. Le travail de l'enseignant vise la construction de compétences linguistiques et scolaires, en général. Or, cela requiert régularité et disponibilité, des conditions rares, disent les enseignantes, chez les élèves qu'elles reçoivent.

L'on peut convenir avec Cordié (1998 : 59) que l'enseignant « ne doit pas s'attendre à être payé de retour par un produit qui le valoriserait » car « ce serait une espérance vaine et destructrice » ; il existe toutefois chez les enseignants une forme d'imaginaire de la maîtrise et de l'efficacité ainsi qu'une attente, même inconsciente : toute situation d'apprentissage « exige la restitution des connaissances » (Cicurel 2011 : 27). Or, les élèves en question n'offrent pas toujours une image positive du travail effectué : progrès lents, fugaces ou peu perceptibles. Si le désir didactique prend le dessus sur la réalité de la classe, il n'en demeure pas moins que la lassitude est palpable et le travail tient pour beaucoup à la capacité de résilience de chaque enseignant, observable dans cet extrait du questionnaire utilisé pour enclencher les discussions : « Je suis globalement satisfaite de ce travail car on peut percevoir les résultats des élèves et leur joie d'y arriver. Je suis frustrée par les présences irrégulières qui obligent parfois à tout recommencer (y compris dans le lien avec les élèves) » (EnsC).

Cet extrait donne à lire une certaine capacité à accepter le caractère éphémère de l'enseignement auprès d'élèves roms lié au manque d'assiduité. L'aptitude à remettre régulièrement l'ouvrage sur le métier fait partie des compétences professionnelles, certes commune à de nombreuses situations d'enseignement, mais peut-être exacerbée par la question des absences qui sont, d'après les enseignants, un réel frein aux progrès.

4.2.2 Surcharge psychopédagogique

À la complexité de l'enseignement auprès de ces élèves s'ajoute celle de porter une « cause » à bout de bras, comme en témoigne ce propos d'un enseignant : « je bataille pour montrer que ce sont des élèves normaux » (EnsE). Comme pour pallier la difficulté que ces populations auraient à (se) dire, les enseignants endossent la mission de parler à la place de leurs élèves – avec toutes les questions et difficultés que cela soulève. Cela leur permet de déconstruire certaines représentations que des collègues auraient de ce public : « on accompagne les enfants et on accompagne les adultes » (EnsC), une charge d'autant plus importante et inévitable que ces enseignants deviennent « le référent absolu » (EnsE).

En tant que tels, ils sont les dépositaires des collègues d'autres disciplines, dans les classes d'inclusion : « J'aimerais leur [aux élèves] ouvrir plus les portes du collège et leurs perspectives mais j'entends le

désarroi de mes collègues de classe banale non préparés » (EnsC). L'enseignant apparaît tiraillé entre un désir de permettre à leurs élèves de poursuivre une scolarité « ordinaire » et la réalité du terrain, présentée comme lacunaire en termes de formation pour les professeurs « de classe banale » sur les questions de l'enseignement auprès d'un public à besoins spécifiques (voir Mendonça, Azaoui et Chnane-Davin dans ce volume). Un document institutionnel listant les formations et séminaires liés au FLS entre 2006 et 2016 sur l'académie de Montpellier précise toutefois que des formations à destination de ces enseignants sur l'académie ont bel et bien été proposées.

4.2.3 Insuffisance de la formation

Les enseignants de FLS présents dans le cercle d'étude font part de leur désarroi et de la nécessité à être pris en charge. À plusieurs reprises des enseignants ont indiqué à l'écrit ou à l'oral leur sentiment d'incompétence : « je ressens un gros besoin de formation » (EnsC) pour renouveler une pratique comme mise à sec par l'enseignement auprès de ce public : « qu'est-ce que je vais apporter de nouveau ? » (EnsC), question que se pose une enseignante au bout de trois ans à enseigner aux élèves roms. L'accompagnement par le Casnav apparaît comme primordial. D'autre part, la formation répond au besoin corollaire de sécurité psychologique. Le public rom dont ils ont la charge, parce qu'il les dérange dans leur zone de confort pédagogique, interroge des compétences validées pourtant par un concours et des années d'expérience. Cela se vérifie d'autant plus chez les enseignants du second degré qui ne sont pas formés à l'enseignement de la lecture-écriture nécessaire auprès de nombreux élèves présentant un retard ou de grandes difficultés en littératie. Dès lors, il est peu surprenant de lire ce commentaire sous la plume d'une enseignante du second degré : « je ne me sens pas toujours à la hauteur de leurs attentes »¹⁰ (EnsC). Et pour cause, celles-ci sont, entre autres : apprendre à lire et à écrire en peu de temps malgré une scolarisation discontinue et pas toujours valorisée à la maison, selon certains membres du Casnav ou le médiateur linguistique qui rapportent une possible perception négative sur le collège comme lieu de perdition ou une priorité donnée au mariage plutôt qu'à la scolarité.

5. Pour dépasser les difficultés à l'origine du malaise

Nous évoquerons ici trois préconisations possibles pour répondre à ce mal-être. L'idée n'est bien entendu pas de présenter ces propositions comme miraculeuses, d'autant que la scolarisation des élèves roms, plus que d'autres certainement, est fortement liée au parcours migratoire, à la qualité du logement, à la scolarité antérieure des parents, et aux politiques institutionnelles.

5.1 Un roulement enseignant régulier

10. Nous pouvons nous interroger sur ces attentes des élèves, et éventuellement y voir la projection d'attentes scolaires par EnsC, ou de celles des parents.

Dans les discours, la question de l'usure était un élément récurrent. Cet épuisement psychologique et pédagogique pourrait être évité ou anticipé par l'institution, nous semble-t-il, en envisageant une forme de roulement régulier¹¹ chez les personnels en charge d'élèves migrants dont la scolarité et les compétences littératiées sont, d'après certains enseignants du groupe, fragiles (« à l'écrit j'ai remarqué que beaucoup restent "bloqués" à un niveau début CP, ne vont pas au-delà du déchiffrage », EnsE). Cette usure conduit des enseignants à vouloir transmettre le flambeau pour avoir l'occasion d'avoir un regard positif sur leur pratique, en évitant le sentiment d'éternel recommencement évoqué plus haut¹².

Pour ce faire, il conviendrait d'inviter les établissements hébergeant une UPE2A à se relayer sur un temps dans la prise en charge de ce public. Cela poserait au cœur de la réflexion la question de la formation initiale et continue pour *tous* les enseignants et acteurs éducatifs sur ces problématiques de la scolarisation des enfants allophones, parfois peu scolarisés, ou ne possédant que peu de compétences littératiées et vivant en habitat précaire (voir l'article de Mendonça Dias, Azaoui et Chnane-Davin dans ce volume).

5.2 Enseignement en doublette

Une deuxième solution serait un enseignement en doublette qui impliquerait d'avoir au sein d'un même établissement deux enseignants en charge du même public, soit sous forme éventuelle de co-intervention, soit en partageant les heures consacrées à l'enseignement du FLS à ces élèves. C'est ce second format que nous abordons puisque c'est celui qui est en place dans un des établissements dont sont issus deux enseignants du cercle d'étude. Habituellement, l'enseignement en FLS est pris en main par un seul enseignant, ce qui induit souvent un sentiment d'isolement puisque l'enseignant ne fait pas partie d'une équipe réunie autour d'une discipline. Le principe de doublette faciliterait la collaboration et le partage de la responsabilité et des difficultés. En l'état, les enseignants en question bénéficient d'un soutien mutuel, d'une réflexion à deux qui permet de faire émerger des projets et de les mettre en œuvre. Chacun étant le moteur de l'autre, cela offre l'opportunité de penser les solutions aux difficultés et de faire porter plus haut leur voix.

La constitution de dispositifs distincts (un enseignant est chargé des élèves allophones possédant un niveau élémentaire, un autre des plus avancés) favorise un travail en groupes de compétences. Changer de dispositif au sein de l'établissement devient alors un objectif que peuvent se fixer les élèves avec l'aide de leur enseignant. Si les groupes de compétences au sein d'une classe sont tout à fait envisageables et

11. Tous les trois ou quatre ans par exemple, le temps qu'un enseignant puisse suivre une cohorte d'élèves du CP au CM2 ou de la 6^e à la 3^e, afin de construire une relation de confiance avec le public et les familles.

12. Nous avons tout récemment appris qu'un enseignant de collège ayant participé au cercle d'étude avait demandé et obtenu sa mutation pour enseigner uniquement le français (langue première). Une rencontre brève avec cette personne conforte notre analyse.

pertinents, ils n'offrent pas la possibilité de marquer symboliquement la progression par le passage d'un dispositif à l'autre.

5.3 Cercles d'étude

L'organisation de cercles d'étude comme celui mis en œuvre pour le projet *Connexions* constitue une troisième solution possible. Ces rencontres permettent de sortir de l'isolement, ce que plusieurs enseignants nous ont confié oralement ou par mail : « merci de nous laisser un espace pour nous exprimer et souvent penser à voix haute ». Elles offrent également l'opportunité de construire des ressources communes. On retrouve là une préconisation de Lantheaume (2011 : 15) qui invite à libérer la capacité de « créer collectivement des ressources pertinentes pour faire réussir les élèves ».

Il convient toutefois de conserver à l'esprit que ce cercle d'étude est en partie possible parce que le projet bénéficie d'un financement qui a permis de mettre en place des conditions de travail favorable à l'élaboration de projets. La force du projet *Connexions* est d'avoir offert ce cadre de travail pour poser une véritable réflexion sur des dossiers complexes à traiter. L'Éducation nationale a-t-elle les moyens et le désir de financer ces projets ou les enseignants volontaires sont-ils contraints d'avoir davantage recours à des financements extérieurs, ce qui exige le montage de projets en plus de leurs enseignements ? Quand bien même une version moins onéreuse pourrait être envisagée en libérant les enseignants de leur charge d'enseignement sur un temps ponctuel, cela aurait des implications administratives et financières.

Conclusion

Rappelons que ce sont des facteurs d'ordre structurels, sociogéographiques, politiques et représentationnels, et non ethniques, qui expliquent la souffrance analysée ici. Ces réunions ont d'ailleurs fait émerger des propos sur des élèves roms qui, selon les critères des enseignants, ne réussissent pas ou très peu, alors que pour d'autres les progrès sont sensibles mais peu documentés par la recherche.

Le mal-être, exprimé et vécu à divers degrés selon les enseignants, apparaît d'autant plus vif que le désir didactique de transmettre à ces élèves, de les faire progresser comme n'importe quel autre est quasiment palpable. La souffrance provient également de la frustration de se sentir démuné (Dejours 2015).

En posant l'inclusion au cœur de la scolarisation des élèves allophones, la circulaire de 2012¹³ permet théoriquement de sortir de cet isolement puisqu'elle établit comme principe une répartition de la responsabilité par l'ensemble de l'équipe éducative. Dans le même temps, notre étude montre les possibles limites de l'inclusion du point de vue de l'enseignant. Le principe même de l'inclusion n'atteint-il pas certaines limites dans la mesure où elle amène à réunir dans une même classe des

13. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

élèves aux besoins parfois très éloignés tant sur le plan psychoaffectif, que cognitif ou linguistique¹⁴. Or, la différenciation pédagogique, souvent présentée par l'institution comme la panacée à la gestion de la mixité de niveau, ne peut résoudre à elle seule le grand écart requis par l'hétérogénéité socio-scolaire à laquelle sont confrontés les enseignants dans leur ensemble, et de notre recherche en particulier.

Pour finir, si une souffrance se laisse dire dans les mots échangés en cercle d'étude, nous pouvons supposer que l'enseignant la porte avec lui en classe. Dès lors, il serait intéressant d'en observer et d'étudier les traces dans les interactions didactiques, et plus spécifiquement dans les actions professorales multimodales. Quel serait son effet sur la relation interpersonnelle enseignant - élève ?

Travaux cités

- AZAOUI Brahim, AUGER Nathalie et ZOÏA Geneviève, 2020, à paraître, « L'interculturalité, l'arlésienne de la formation initiale des enseignants ? », *Mélanges Crapel*.
- AZAOUI Brahim et LIÈVRE Marion, 2019, « Scolarisation des migrants roms roumains : tisser des liens pour gérer l'altérité culturelle ? », *Migrations Société*, n° 176, p. 95-110.
- BARDIN Laurence, 1977, *L'Analyse de contenu*, Paris, PUF.
- BRUGGEMAN Delphine, MALTET Zoé et MONTOYA Julie, 2014, *L'éducation et la scolarisation d'enfants roms migrants accueillis en centres d'hébergement d'urgence. Une étude ethnographique sur le travail éducatif des parents et des professionnels* [Rapport de recherche], Paris, Observatoire national de l'enfance en danger.
- CICUREL Francine, 2011, *Les Interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier.
- CLAVÉ-MERCIER Alexandra, 2014, « L'institution scolaire face aux "migrants roms" : entre hospitalité et raison humanitaire », *Migrations Société*, n° 152, p. 119-130.
- CORDIÉ Anny, 1998, *Malaise chez l'enseignant. L'éducation confrontée à la psychanalyse*, Paris, Éditions du Seuil.
- CORNET Jacques, 1999, « Souffrance de classe », *Le Ligueur*, 1, disponible en ligne.
- DEJOURS Christophe, 2015, « Pour une clinique de la souffrance au travail. Entretien avec Benoît Schneider », *Bulletin de psychologie*, n° 538, p. 285-291.
- DUBET François (dir.), 1997, *École, famille : le malentendu*, Paris, Textuel.
- DUBET François, 2016, « Égalité des chances scolaires : le paradoxe français », *Après-demain*, n° 38, p. 14-16.
- ESTEVE José et FRACCHIA Alice, 1988, « Le malaise des enseignants », *Revue française de pédagogie*, n° 84, p. 45-56.
- HÉLOU Christophe et LANTHEAUME Françoise, 2008, « Les difficultés au travail des enseignants », *Recherche et Formation*, n° 57, p. 65-78.
- JANOT-BERGUGNAT Laurence et RASCLE Nicole, 2008, *Le Stress des enseignants*, Paris, Armand Colin.

14. À ces formes d'hétérogénéité, il conviendrait d'ajouter celles d'ordre comportemental, langagier ou médical.

- JÉGO Sylvaine, GUILLO Clément, 2016, « Les enseignants face aux risques psychosociaux », *Éducation et Formations*, n° 92, p. 77-113.
- LANTHEAUME Françoise, 2007, « L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance », *Éducation et Sociétés*, n° 1, p. 67-81.
- LANTHEAUME Françoise, 2011, « La souffrance des enseignants : épiphénomène ou analyseur du métier et du système », *Les Collectifs du Cirp*, n° 2, p. 6-18.
- LANTHEAUME Françoise et HÉLOU Christophe, 2008, *La Souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, PUF.
- LESSARD Claude, 2000, « Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation », *Recherche et Formation*, n° 35, p. 91-116.
- MAROY Christian, 2006, « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *Revue française de pédagogie*, n° 2, p. 111-142.
- MARTINEAU Stéphane et PRESSEAU Annie, 2012, « Le discours identitaire d'enseignants du secondaire : entre la crise et la nécessité de donner du sens à l'expérience », *Phronesis*, 1(3), p. 55-68.
- MEIRIEU Philippe, 2000, *L'École et les Parents : la grande explication*. Paris, Plon.
- MEUNIER Olivier, 2007, « La scolarisation des Roms en Europe : éléments de réflexion et analyse comparative », *Dossier d'actualité de la VST*, n° 30, INRP, disponible en ligne.
- Ministère de l'Éducation nationale, 2012, *Organisation de la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés*, Circulaire 2012-141.
- OLIVERA Martin, 2011, *Roms en (bidon)villes. Quelle place pour les migrants précaires aujourd'hui ?*, Paris, Éditions Rue d'Ulm.
- PAILLÉ Pierre, 1994, « Pour une méthodologie de la complexité en éducation : le cas d'une recherche-action-formation », *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 19(3), p. 215-230.
- PAYET Jean-Paul et GIULIANI Frédérique, 2014, « La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites », *Education et Sociétés*, n° 2, p. 55-70.

Chapitre 7

Formation des enseignants en charge d'élèves allophones, d'hier à aujourd'hui : quelles perspectives ?

Catherine Mendonça Dias

Paris 3, Diltec

Brahim Azaoui

Université de Montpellier, Lirdef

Fatima Chnane-Davin

Aix-Marseille Université, Adef

Résumé

Les auteurs analysent l'adéquation entre le projet inclusif visé par l'Institution pour les élèves allophones, l'offre de formation destinée à leurs enseignants et l'expérience de ces derniers en termes de formation. Pour ce faire, ils rappellent le développement de la formation dans le cadre d'une politique éducative inclusive, sous l'influence européenne et des mesures prises pour les élèves en situation de handicap. Puis, en s'appuyant sur l'exemple de l'académie de Bordeaux, en 2014-15, ils décrivent l'offre de formation initiale et continue dédiée aux enseignants et les défis pour impliquer davantage d'enseignants et consacrer davantage de temps aux problématiques de l'inclusion. Enfin, les analyses de réponses à un questionnaire, soumis à des enseignants des académies de Bordeaux et de Montpellier pour la recherche Evascol, mettent en évidence les besoins exprimés par 137 enseignants, au regard des formations. Des pistes à poursuivre pour les formations sont alors proposées.

Introduction

Dans les années soixante, les élèves allophones nouvellement arrivés en France étaient scolarisés directement dans les classes dites ordinaires. Puis, à partir des années soixante-dix, des dispositifs spécifiques d'accueil ont vu le jour pour les élèves nouvellement arrivés en France, tels que la classe d'initiation à la langue française (CLIN) en primaire ou la classe

d'accueil (CLA) dans le secondaire (Chnane-Davin 2008 ; Mendonça Dias et Schiff 2019). En 2012, ces dispositifs ont évolué en unité pédagogique pour allophones arrivants (UPE2A), qui fonctionne de façon complémentaire de la classe de rattachement, c'est-à-dire que l'élève est inscrit en classe ordinaire dont il est retiré ponctuellement pour suivre des cours dans l'UPE2A, suivant un emploi du temps personnalisé. Les services académiques ont répondu progressivement, partiellement et aléatoirement aux besoins de formation des enseignants prenant en charge ce public (Porcher 1984 ; Galligani 2007 ; Chnane-Davin et Cuq 2009). La mise en œuvre de formations initiales et continues, répondant aux récentes préconisations institutionnelles et cohérente avec l'évolution des pratiques professionnelles, demeure laborieuse ; par ailleurs l'offre de formation continue est parcimonieuse. Finalement, quelle adéquation entre le projet inclusif visé par l'Institution pour les élèves allophones, l'offre de formation destinée à leurs enseignants et l'expérience de ces derniers en termes de formation ?

Notre contribution se fonde sur des données recueillies dans le cadre de la recherche pluridisciplinaire Evascol¹ qui a porté sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des élèves issus des familles de voyageurs (Armagnague *et alii* 2018a). Nous avons récolté 137 réponses d'enseignants à un questionnaire numérique, réponses qui sont éclairées par des entretiens menés avec des acteurs de l'Éducation nationale. Le choix d'une approche méthodologique mixte (Pinard *et alii* 2004) alliant analyse quantitative (questionnaires) et qualitative (entretiens) a permis de révéler que des enseignants en charge d'élèves allophones arrivants ne sont pas formés à la prise en charge scolaire de ce public, tandis que d'autres, relativement formés, expriment incertitudes et demandes pour mieux dispenser un enseignement de qualité à des groupes hétérogènes sur le plan des compétences scolaires et des biographies langagières.

Pour contextualiser leurs réponses, nous évoquerons le système éducatif français en observant comment s'articulent les préconisations inclusives concernant les élèves allophones et l'offre de formation ; nous nous appuierons sur l'exemple de l'académie de Bordeaux. Puis, au moyen d'un questionnaire, nous analyserons le point de vue des enseignants et nous envisagerons enfin des pistes de formation.

1. L'offre institutionnelle de formation dans un contexte de politique éducative inclusive

1.1 Le principe d'inclusion, sous l'impulsion de l'Europe et de la politique éducative nationale

L'inclusion peut être considérée comme « le placement à temps plein de tout élève, peu importe ses difficultés, dans une classe ordinaire correspondant à son âge » (Rousseau et Bélanger 2004 : 39). Le terme d'*inclus-*

1. Recherche financée par le Défenseur des droits et portée par l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés.

sion a fini par s'imposer pour caractériser les modalités de scolarisation des élèves allophones d'une part, en raison de l'influence surplombante des discours européens et d'autre part, de l'influence latérale du champ du handicap en France, notamment avec la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

En premier lieu, le Livre vert de la Commission des Communautés Européennes (2008) encourage l'inclusion (recommandation n° 19) et plus particulièrement « l'inclusion sociale, [les] amitiés et [les] liens sociétaux entre les enfants de migrants et les autres » (n° 26). À sa suite, la résolution du Parlement européen du 2 avril 2009 sur l'éducation des enfants de migrants recommande que les États membres « évitent de créer des "écoles-ghettos" ou des classes spéciales pour les enfants migrants et qu'ils promeuvent une politique éducative d'inclusion » (n° 22). Ces trois recommandations donnent lieu aux seules occurrences du terme *inclusion* dans le rapport des inspections générales qui les cite (Klein et Sallé 2009 : 108, 138, 59). Ce principe se retrouve dans les circulaires de 2012 qui spécifient l'organisation de la scolarisation des élèves allophones et, pour la première fois, le terme *inclusion* apparaît à quatre reprises², suivant trois paramètres : le moyen de socialisation (inclusion sociale), les critères d'inscription scolaire (inclusion administrative) et l'affirmation que la scolarisation des élèves allophones relève du droit commun (inclusion légale). En revanche, aucun lien n'est tissé pour envisager les incidences éventuelles didactiques et pédagogiques.

En second lieu, au-delà de l'influence européenne, la politique inclusive est impulsée par les efforts en direction des nombreux élèves en situation de handicap. En effet, en 2017, on recense 321 476 élèves relevant du handicap inscrits en « milieu ordinaire »³ tandis qu'on estime à environ 60 700 le nombre d'élèves allophones arrivants (Robin 2018). La nouvelle arborescence des catégories d'élèves en France englobe les élèves allophones et ceux en situation de handicap, dans le groupe des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) depuis 2009 (Klein et Sallé 2009). La convergence de l'allophonie⁴ et du handicap n'est pas une nouveauté dans les appréhensions institutionnelles (Mendonça Dias 2018). Il est significatif qu'en 2012, la classe d'accueil soit rebaptisée unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A), appellation qui renforce le lien avec l'unité pédagogique d'intégration (UPI), réservée aux élèves en situation de handicap (Klein et Sallé 2009 : 52, 170, 179) et

2. Trois occurrences dans la circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012, Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés et une occurrence dans la circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012, Organisation des Casnav.

³ DEPP, Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2018, disponible en ligne : http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html#Donn%C3%A9es_publicques

⁴ Dans le contexte métropolitain français, d'après l'usage développé récemment, l'allophonie caractérise la situation plurilingue d'un individu migrant utilisant davantage une autre langue que la langue officielle du territoire, qu'il est en train d'étudier. Dans d'autres contextes, le terme *allophone* est plus largement usité que l'individu soit allochtone ou autochtone.

finallement renommée unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) en 2015⁵. Toutefois, en 2019, le dernier texte redéfinissant la politique éducative inclusive⁶, ne mentionne aucunement les élèves allophones tandis que les élèves en situation de handicap deviennent la seule population cible de l'inclusion.

Ainsi, la convergence des directives européennes et d'une réalité nationale en France a conduit à substituer au terme d'*intégration* celui d'*inclusion* (Goï et Huver 2013 : 121) qui se maintient actuellement. Si les effets sont manifestes pour les élèves en situation de handicap, davantage exclus des cursus ordinaires, est-ce véritablement une révolution pour les élèves allophones ?

Avant 1970, les élèves venus d'un autre pays étaient *de facto* en inclusion, même si le terme était inusité, mais des organisations locales variables existaient, telles que placer un adolescent arabophone avec des enfants de 6 ans pour l'appropriation du système écrit français (Kerchouche 2003). Les circulaires de 1970⁷ pour le primaire et de 1973⁸ pour le secondaire, qui instauraient des dispositifs linguistiques, n'excluaient pas le rattachement en classe régulière : certes, si les classes d'initiation (CLIN) des écoles étaient fermées, en revanche les cours de rattrapage intégré (CRI) consistaient « à placer les étrangers dans les mêmes classes que leurs camarades français et à ne les regrouper dans l'horaire hebdomadaire normal que pour 7 à 8 heures d'enseignement de la langue » tandis que pour le second degré, on envisageait aussi que les dispositifs soient ouverts, c'est-à-dire que les élèves suivent aussi un enseignement en classe ordinaire. La dernière circulaire de 2012 instaure l'inclusion comme modalité principale de scolarisation (sauf pour les élèves peu scolarisés antérieurement, peu lecteurs-scripteurs) et les enseignants « conservent un service d'enseignement en classe ordinaire » de sorte à ne pas être marginalisés au sein de l'équipe éducative et pour garder le lien avec les attendus en classe ordinaire. Toutefois, dans les faits, nombre d'entre eux n'enseignent qu'en UPE2A.

Ainsi, les textes officiels encourageaient l'intégration partielle, tout en tolérant des structures fermées, où des élèves pouvaient être maintenus plusieurs années (Schiff 2002). L'absence d'inclusion nous renvoie aux difficultés de l'équipe éducative à l'organiser. De plus, dans les faits, l'inclusion se réduit parfois à des modalités d'inscriptions scolaires et ne se traduit pas par des propositions pédagogiques ou didactiques (Goï et Huver 2013 ; Mendonça Dias 2016). Par ailleurs, quand l'ouverture des structures est réaffirmée, la spécialisation des enseignants se dilue : en

5. Circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015, *Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés*.

6. Circulaire n° 2019-088 du 5 juin 2019. *Circulaire de rentrée 2019 – pour une école inclusive*. *Bulletin officiel* n° 23 du 6 juin 2019.

7. Circulaire n° IX 70-37 du 13 janvier 1970, *Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers*.

8. Circulaire n° 73-383 du 25 septembre 1973, *Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans*.

1970, on dédiait l'enseignement des « enfants de migrants » aux experts du français langue étrangère (FLE) qui en maîtrisaient les outils (circulaire de 1970) puis dans les années quatre-vingt-dix on développa le concept de français langue seconde (FLS) (Bertrand *et alii* 2000) et finalement, en 2012, on revient sur l'appellation de « français », en « déspecialisant » l'enseignement : si personne n'est spécialiste, c'est que tous devraient l'être mais est-ce que la formation est à la hauteur de cette ambition ?

1.2 Les modalités de la formation : l'exemple de l'académie de Bordeaux

Pour explorer l'offre de formation organisée en direction des enseignants en charge des élèves allophones, nous prenons l'exemple de l'académie de Bordeaux, enquêtée dans le cadre d'Evascol. Pour donner un ordre de grandeur, on y recensait 487 établissements scolaires concernés par l'accueil de 1681 élèves allophones en 2014-15.

1.2.1 La formation initiale, l'oubliée des Écoles supérieures de professorat et d'éducation (Espé)⁹

L'académie de Bordeaux ne proposait aucune formation initiale jusqu'en 2014, date à laquelle la réforme du concours au certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement au second degré (Capes) de lettres modernes introduit une option Français langue étrangère et seconde (FLES) (Chnane-Davin et Spaëth 2015), induisant un compromis à l'« inexistence d'un Capes FLE » et aux souhaits de son instauration (Desvernois et De Miras 2004 : 102)¹⁰. Suite à cette réforme, l'académie de Bordeaux a proposé 12 heures à 15 étudiants se destinant au métier de professeur de français (Mendonça Dias 2013). D'après les rapports du jury, la plupart des candidats qui se présentent au concours en choisissant l'option FLES sont peu, voire pas du tout préparés par l'École supérieure de professorat et d'éducation (Espé). La formation, qui dépend des moyens humains et matériels des académies et des universités, peine à se développer et le rattachement des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) à l'université, à travers la création des Espé, apporte peu d'évolution dans l'offre de formation professionnelle et universitaire. Depuis la mastérisation, les maquettes Espé des Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) prévoient des heures pour développer une compétence que les enseignants sont censés acquérir : Prendre en charge la diversité des élèves¹¹. Pourtant, la

9. Depuis 2019, l'Espé a été restructurée en Inspé (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation). Nous conservons l'appellation d'Espé qui correspond au temps de la recherche.

10. Toutefois, Daniel Véronique a identifié une mention « étranger » au Capes de lettres modernes à partir de 1952 (Véronique 2010) mais nous n'en avons pas trouvé trace dans le décret évoqué par l'auteur.

11. Arrêté du 12 mai 2010. *Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier*. BO n° 29 du 22 juillet 2010. Il s'agit de la sixième compétence. Réactualisé avec l'arrêté du 1 juillet 2013. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. JO du

formation initiale à la prise en charge des allophones est peu présente voire inexistante.

1.2.2 La formation continue à destination d'un public restreint

L'académie de Bordeaux offrait trois types de formation continue : des formations académiques ouvertes à tout enseignant du secondaire sur inscription au plan académique de formation (PAF), des formations organisées dans un établissement scolaire sur demande de l'équipe éducative et enfin, des formations réservées aux enseignants de français d'UPE2A. La première modalité de formation, de deux jours, a concerné 25 enseignants. Concernant la seconde modalité, les stages de formation interne ont concerné six établissements scolaires, ce qui permet de mieux désamorcer les conflits, d'organiser un travail d'équipe et de mettre en place de potentiels projets. Enfin, concernant la troisième modalité dédiée aux enseignants d'UPE2A, notons que depuis 2005, une formule associait la venue du professeur de français d'UPE2A et d'un professeur de classe ordinaire, exerçant dans le même établissement et « sélectionné » suivant une discipline mise à l'honneur chaque année. Toutefois, le groupe d'enseignants, restreint en nombre (20 participants) et dans le temps (1 jour), limitait les perspectives de montage de projets. Cette démarche interdisciplinaire se retrouve de façon analogue dans l'académie de Montpellier, enquêtée aussi dans le cadre d'Evascol : des enseignants d'UPE2A accompagnés de collègues d'autres disciplines, de chefs d'établissements et inspecteurs des premier et second degrés participent à des séminaires, alliant interventions de chercheurs et ateliers de réflexion, ce qui favorise et inscrit dans la durée une réflexion conjointe et pluri-catégorielle sur un sujet qui concerne toute la communauté éducative.

En dehors de ces formations pour l'enseignement, une offre spécifique concerne les outils d'évaluation. En effet, l'académie proposait un stage de formation à l'habilitation de correcteur-examineur pour l'examen du diplôme d'études en langue française scolaire (DELF), ainsi qu'un autre pour assurer le bilan d'accueil et le test de positionnement des élèves nouvellement arrivés, tel que préconisé par la circulaire de 2012.

Une grande absente de la formation apparaissait ici : la certification complémentaire de FLS. Celle-ci, expérimentée en 2002¹², officialisée en 2004¹³ et remaniée en 2019¹⁴, constituant « un vivier de compétences » (Klein et Sallé 2009 : 145), atteste de connaissances et de compétences professionnelles pour enseigner aux élèves allophones. Toutefois, le manque d'harmonisation entraînait une disparité entre académies. Au

18 juillet 2013. BO n° 30 du 25 juillet 2013. Il s'agit de la quatrième compétence. Réaffirmé dans l'arrêté du 28 mai 2019 modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des MEEF, p. 10.

12. Circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002, *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*. BO n° 10 de 2002.

13. Voir note 1.

14. *Modalités et délivrance d'une certification complémentaire dans certains secteurs disciplinaires*, note de service n° 2019-104 du 16 juillet 2019, BO n° 30 du 25 juillet 2019.

début de sa mise en œuvre par exemple, l'académie d'Amiens proposait une dizaine de jours, volume s'amenuisant drastiquement au fil des années, tandis que celle de Bordeaux ne proposait encore rien, faute de moyens.

Dernier écart entre l'ambition nationale et la réalité du terrain, le centre académique pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés et des élèves issus des familles itinérantes et de voyageurs (Casnav), missionné pour la scolarisation des élèves allophones et la formation des enseignants, devrait être centre de ressources pour rendre accessibles une documentation spécialisée et des outils pédagogiques mais, faute de moyens (achat d'ouvrages) et de disponibilités (mutualisation de ressources via internet), il assure difficilement ce rôle. De ce fait, les praticiens compensent par des démarches individuelles pour se former. Dans cette académie existaient des modules de formation en ligne mais ces derniers étaient non activés en ligne ou méconnus par les enseignants qui finalement ne s'y inscrivaient pas.

1.3 Conclusion sur l'offre de formation face au défi de l'inclusion

Au final, la formation initiale demeure le parent pauvre et la formation continue devrait être soutenue pour développer des compétences professionnelles, paradoxe relevé par Barthélémy vu qu'« il existe une réelle demande sociale, tant à l'étranger qu'en France, pour répondre aux besoins des migrants et de leurs enfants, à l'accueil d'étrangers de plus en plus nombreux. » (Barthélémy 2011 : 7-8). Qui plus est, ce n'est pas le contenu, ni les outils didactiques, ni les orientations méthodologiques qui font défaut (Auger 2010 ; Chiss 2007 ; Chnane-Davin 2005 ; Klein 2012 ; Mendonça Dias 2012 ; Verdelhan-Bourgade 2002 ; Vigner 2006). Enfin, soulignons que les enseignants exerçant en UPE2A pour d'autres disciplines (les mathématiques notamment) sont écartés de la formation continue, une fois qu'ils ont suivi le stage du PAF et celui de l'établissement. Or, la formation continue offre des temps de travail collectif pour échanger, construire et renouveler des pratiques alimentées par les résultats de la recherche scientifique. Après avoir présenté l'offre de formation d'une académie, nous allons maintenant déplacer notre angle d'analyse du côté des enseignants, qui s'expriment sur leurs besoins.

2. Profils des enseignants, besoins et préconisations de formation

Dans le cadre de la recherche Evascol, il s'est agi, par le biais d'un questionnaire numérique¹⁵, d'explorer l'organisation des dispositifs et de mieux connaître les profils des enseignants, à travers l'exemple de deux académies, Bordeaux et Montpellier. Dans la première, 92 enseignants (42 exerçant dans des écoles, 37 en collège et 13 en lycée) ont participé au questionnaire alors qu'ils sont 45 dans l'académie de Montpellier (sur environ 95 enseignants). La plupart des enseignants répondants issus du

15. <https://evascol.hypotheses.org/exercices-en-ligne>

second degré – principalement du collège – sont des professeurs de français, puis, moins nombreux, de langues ou documentalistes. Les autres sont rattachés au premier degré. Ils sont majoritaires parmi les enquêtés de l'académie de Montpellier, mais à part égale avec ceux du second degré dans l'académie de Bordeaux. La majorité des participants interviennent en UPE2A, auprès d'élèves allophones et à un moindre niveau auprès d'enfants de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV).

2.1 Trois parcours professionnels types des enseignants chargés des allophones

Nous recensons trois principaux cas de parcours professionnels caractérisant le profil de ces enseignants.

En premier lieu, les contractuels de FLE : la circulaire de mars 1986¹⁶ stipule que les enseignants sont choisis « selon leurs compétences et, le cas échéant, des formations suivies auprès d'organismes spécialisés en didactique des langues étrangères ». De ce fait, les étudiants formés en didactique des langues constituent un vivier d'enseignants. Ainsi, jusqu'aux années 2000, des enseignants sont recrutés comme vacataires (pour deux cents heures annuelles) ou contractuels (Chnane-Davin 2005). Leur statut est précaire, sans reconnaissance institutionnelle. Ils font fonction de professeurs de FLE ; ils ont reçu une formation universitaire en lettres, certains en langue vivante étrangère (espagnol, anglais, allemand...), renforcée parfois par une mention FLE en licence ou maîtrise mais sans spécialisation en FLS (Bertrand *et alii* 2000 ; Chnane-Davin 2005), domaine dont relèvent les élèves allophones. Dans notre échantillon, nous trouvons des enseignantes contractuelles, dont l'une s'improvise d'ailleurs à dispenser des cours de mathématiques.

Voyons le cas des enseignants titulaires intervenant en UPE2A. Certains ont suivi un parcours universitaire comportant de la didactique des langues avant de passer le concours au métier de l'enseignement et d'être titularisé. Le futur enseignant est d'abord spécialiste dans son domaine (2nd degré) ou bien polyvalent (1^{er} degré) dans une logique institutionnelle des classes dites « ordinaires » et ses compétences antérieures en FLE/FLS nourrissent ses pratiques.

Enfin, des professeurs sont issus d'une discipline universitaire sans rapport avec les sciences du langage. Si leur professionnalisation en milieu ordinaire a bien été développée, leurs compétences et connaissances pour gérer le public allophone à l'école sont-elles suffisantes pour répondre aux attentes en tenant compte des situations du plurilinguisme, de l'interculturel (Azaoui, Auger et Zoïa 2020), des trajectoires migratoires et de la contextualisation des situations d'enseignement-apprentissage ?

16. Circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986.

2.2 Analyse des besoins exprimés par des enseignants via un questionnaire numérique

L'académie de Bordeaux compte davantage d'enseignants déclarant leur formation insuffisante (> 75 %). À l'inverse, plus de la moitié des sondés de l'académie de Montpellier affirme avoir une formation suffisante. Si ces résultats divergent sur un plan quantitatif, le contenu des réponses est sensiblement similaire. Les besoins que ces enseignants font remonter peuvent être regroupés en deux catégories : le format et le contenu des formations.

Concernant le format, les enseignants plébiscitent fortement la nécessité de décroïsonner les formations à différentes échelles. L'ouverture est envisagée entre les enseignants du premier et du second degré, mais également, de manière plus prégnante, entre enseignants de différentes disciplines, pour favoriser le travail d'équipe et élaborer des projets facilitant l'inclusion des élèves. Il s'agit donc de briser une forme de double isolement du côté des enseignants en UPE2A et du côté des élèves allophones dans les classes ordinaires. Dans cette même idée de sortir du cloïsonnement est également évoquée la nécessité d'organiser des formations, parfois au sein d'un même établissement, qui favorisent un temps de partage entre collègues intervenant auprès de ces publics. Cette interdisciplinarité convoquée par les enseignants est d'ailleurs encouragée sur le plan européen. La résolution du Parlement européen de 2009 sur l'éducation des enfants de migrants comporte six recommandations¹⁷ concernant la formation des enseignants, notamment la 28 où on estime qu'elle devrait être interdisciplinaire et préparer à « la diversité et à des approches de l'éducation multiculturelles et multilingues ». Chaque acteur a une marge de liberté de s'investir ou non dans des coopérations qui l'amèneront à modifier peu ou prou sa pratique mais de tels changements ne sont pas nécessairement souhaités par tous, au vu des variations didactiques existant au sein du corps professoral et entre les disciplines, qui n'ont pas évolué au même rythme, ni ne s'appuient sur les mêmes cadres théoriques (Sarremejane 2001). Parmi les obstacles à ces projets, nous pouvons pour le moins évoquer les deux suivants : l'implication relative de chaque acteur et une forme d'interculturalité professionnelle, chaque enseignant appartenant à des communautés de pratiques (Lave 1991 ; Wenger 1998) divergentes sur certains points. L'interdisciplinarité constitue de fait un espace de rencontre d'enseignants certes mus par un même objectif de transmission et plaçant idéalement l'apprenant au centre des apprentissages, mais également une rencontre de cultures didactiques pour lesquelles la collaboration n'est pas une évidence.

Quant aux contenus de formations, l'information semble une première étape pour faire prendre conscience au public éducatif de la diversité qui innerve tous les aspects de la vie des établissements accueillant des élèves allophones et concerne tous les acteurs éducatifs. La circulaire de 2012

17. Résolution du Parlement européen du 2 avril 2009 sur l'éducation des enfants des migrants (2008/2328(INI)). Recommandations 23, 28, 30, 31, 32, 33. La résolution compte 46 recommandations.

encourage d'ailleurs à penser l'inclusion comme une question commune à l'établissement, ce qui invite à élaborer « de véritables projets d'inclusion », comme l'indique un enseignant questionné. L'appréhension de l'inclusion est variable selon l'expérience et l'ancienneté des enseignants puisque certains déclarent avoir besoin de « mieux cerner les besoins spécifiques des élèves ». Le matériel pédagogique fait également partie des contenus envisagés par les répondants. L'un d'entre eux exprime notamment le besoin de « développer des outils standards nationaux de tests diagnostiques et d'"évolution" » ; d'autres évoquent la nécessité de découvrir et d'élaborer des outils pédagogiques.

2.3 Rétrospectives, perspectives et prospectives des formations ?

Nous retrouvons une actualité dans les écrits de Porcher (1984) qui énumère des caractéristiques du profil des enfants quant à leur trajectoire migratoire et les rapports sociaux, culturels, langagiers. Suite à quoi, il déplore deux tendances : « réduire les problèmes des migrants à leurs dimensions proprement linguistiques [et] considérer celles-ci comme de simples épiphénomènes dont il n'y a pas lieu de se préoccuper ». Ce constat le conduit à soutenir « que la situation de migration, pour être traitée, exige une approche globale qui ne néglige aucun des paramètres à l'œuvre, y compris le linguistique » (*ibid.* : 142). Les enseignants devraient aborder trois étapes, à savoir les analyses des publics, les repérages des besoins et les propositions pédagogiques avec des objectifs évaluables (*ibid.* : 144). Porcher préconise une « formation anthropologique diversifiée et systématique » et esquisse des actions : « élaborer et construire un modèle de stage court, d'une semaine par exemple [...] développer systématiquement les conditions d'une réelle multidisciplinarité [...] concevoir, mettre à l'épreuve, et réaliser concrètement des documents de formation [...] certains proposant de véritables exemples de séquences pédagogiques [...] développer et stimuler les travaux de recherche » (*ibid.* : 148). Cette analyse de 1984 entre en écho avec les recommandations de la recherche Evascol (Armagnague *et alii* 2018a : 363-374).

Les résultats de cette recherche ont fait apparaître l'inadéquation des formations des enseignants et des compétences à développer chez les apprenants allophones, notamment quand ces derniers, peu scolarisés, rencontraient des difficultés scolaires, plus particulièrement afférentes à l'entrée dans l'écrit(ure) et l'apprentissage de la lecture (Mendonça Dias 2019). Dans cette optique, des projets tels que Romtels¹⁸, qui envisage la prise en compte des répertoires langagiers des élèves pour favoriser la scolarisation des élèves roms des premier et second degrés (Auger *et alii* 2018), pourraient aussi servir d'appui aux formateurs des Espé, ce qui aurait par ailleurs l'avantage de lier terrain et recherche. La question spécifique de ce public est d'autant plus importante que des travaux montrent le mal-être qu'occasionnent chez les enseignants les conditions

18. <https://research.ncl.ac.uk/romtels/>

de scolarisation de ces élèves (Azaoui 2020) mais également les possibles travers de certains projets entrepris pour la réussite socio-scolaire de migrants en habitat précaire (Azaoui et Lièvre 2019).

Plus largement, l'équipe de recherches d'Evascol recommande que les actions de formations se développent au-delà de la discipline « français ». Des partenariats renforcés entre Casnav et universités – à travers l'Espé et différentes filières des sciences sociales et humaines – favoriseraient la liaison entre recherche et terrain pédagogique, tout en articulant apports théoriques et pratiques, que ce soit au niveau d'une formation initiale systématisée, élargie et pluricatégorielle, voire interdegré (psychologues, assistants sociaux, conseillers principaux d'éducation, professeurs documentalistes, enseignants des premier et second degrés, toutes disciplines confondues...) ou dans le cadre de la formation continue dédiée aux équipes éducatives, chefs d'établissements et intervenants en charge des bilans d'accueil. De plus, des formations de formateurs des Casnav eux-mêmes, au niveau académique et national, permettraient d'actualiser leurs connaissances par rapport aux recherches scientifiques et réformes institutionnelles, ainsi que de collaborer sur des projets communs. Le lien entre théorie et pratique pourrait d'ailleurs conduire au repérage de « bonnes pratiques » dans les établissements et à leur diffusion. Il s'agirait aussi de « favoriser l'accessibilité et le développement des ressources » (Armagnague *et alii* 2018b : 14).

Enfin, au vu de la diversité du public, il nous semble que la professionnalisation ne peut être de qualité que si elle intègre des approches théoriques et méthodologiques pour comprendre la pratique et si elle s'inscrit dans « l'éducation comparée (qui) est une spécialité qui permet, en relation avec des champs disciplinaires variés, d'approcher des réalités éducatives internationales ou nationales, de les étudier par le biais de la comparaison, dans leur contexte global, à des fins cognitives mais aussi pragmatiques, pour tenter de comprendre les problèmes rencontrés, mais aussi d'améliorer l'existant » (Groux et Porcher 1997 : 26).

Conclusion : penser les formations d'aujourd'hui à demain

Le système éducatif français a affirmé plus ostensiblement une volonté inclusive concernant le public allophone nouvellement arrivé. Cette volonté formulée dès les premières circulaires a été réitérée sous le prisme de l'Europe et en convergence – sur le plan national – avec les politiques en direction des élèves en situation de handicap. L'inclusion est convoquée comme une procédure sociale, administrative et légale ce qui limite souvent son impact à l'inscription en classe régulière mais n'implique pas forcément un changement de pratiques pédagogiques. Nos analyses ont montré, à partir de l'étude de l'existant dans deux académies, que les réponses institutionnelles aux besoins exprimés par les enseignants enquêtés n'étaient pas toujours adéquates ou suffisantes en termes de qualité et quantité.

Parler de « professionnalisation » (Wittorski 2008, Paquay *et alii* 1996), c'est aborder la question de l'apprentissage d'un métier par le développement de compétences et de connaissances dans un domaine particulier. Cette professionnalisation est située dans un contexte, en ce qui nous concerne, celui des enseignants à des allophones en milieu scolaire. Toutefois, on sait que la mondialisation et la mobilité des personnes ont des conséquences sur l'école et sur les enseignants exerçant dans des classes marquées par une diversité linguistique et culturelle. On constate un décalage entre le discours sur les exigences institutionnelles, la formation des enseignants et la réalité du terrain.

Travaux cités

- ARMAGNAGUE Maïtena, COSSÉE Claire, MENDONÇA DIAS Catherine, RIGONI Isabelle et TERSIGNI Simona, 2018a, *Rapport de recherches Evascol. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*, Défenseur des droits et Inshea, disponible en ligne.
- ARMAGNAGUE Maïtena, COSSÉE Claire, MENDONÇA DIAS Catherine, RIGONI Isabelle et TERSIGNI Simona, 2018b, *Synthèse. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*, Défenseur des droits et Inshea, disponible en ligne.
- AUGER Nathalie, 2010, *Élèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives pratiques en classe*, Paris, Éditions des archives contemporaines.
- AUGER Nathalie, AZAOUI Brahim, HOUÉE Christelle, MIQUEL Frédéric, 2018, « Le projet européen Romtels (*Roma translanguaging enquiry learning spaces*). Un questionnaire sur la médiation aux niveaux (inter)culturel et identitaire », *Cahiers de l'Acedle*, tome 15, fasc. 3, *Recherches en didactique des langues et cultures*, disponible en ligne.
- AZAOUI Brahim, 2020, « Enseigner auprès d'élèves en situation de grande précarité : du désir didactique à la souffrance ressentie », *ici même*.
- AZAOUI Brahim, AUGER Nathalie et ZOÏA Geneviève, 2020, à paraître, « L'interculturalité, l'arlésienne de la formation initiale des enseignants ? », *Mélanges Crapel*.
- AZAOUI Brahim et LIÈVRE Marion, 2019, « Scolarisation des migrants roms roumains : tisser des liens pour gérer l'altérité culturelle ? », *Migrations Société*, p. 95-110.
- BARTHÉLÉMY Fabrice, 2011, « Professionnalisation de la formation des enseignants de FLE : retour sur des années de recherche », *Études de linguistique appliquée*, n° 161, p. 51-62.
- BERTRAND Denis, VIALA Alain et VIGNER Gérard (dir.), 2000, *Le Français Langue Seconde*, Centre national de documentation pédagogique (CNDP), Collège-repères, Ministère de l'Éducation nationale.
- CHISS Jean-Louis (dir.), 2007, *Immigration, école et didactique du français*, Paris, Didier.
- CHNANE-DAVIN Fatima, 2005, *Didactique du FLS en France : le cas de la discipline « français » enseignée au collège*, thèse de doctorat, Lille, Diffusion ANRT.

- CHNANE-DAVIN Fatima et CUQ Jean-Pierre, 2009, « Formation des enseignants au français langue étrangère et seconde. Université et IUFM, deux mondes provisoirement cloisonnés », *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?*, Tome I, IUFM du Nord-Pas de Calais.
- CHNANE-DAVIN Fatima et Spaëth Valérie, 2015, « Le concours de lettres se met au FLE », *Français dans le monde*, n° 400, p. 36-37.
- Commission des Communautés Européennes, 2008, *Livre vert. Migration et mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens*.
- DESERVOIS Serge et DE MIRAS Michel-Patrick, 2004, « Les oubliés du FLE/FLS à l'école élémentaire : enseignants qualifiés et compétents, mais non reconnus », dans Ch. Forestal (dir.), *Études de linguistique appliquée*, n° 133, *Français langue étrangère (FLE) / français langue seconde (FLS) : un enjeu politique, social, culturel et éthique*, p. 97-107.
- GALLIGANI Stéphanie, 2007, « La formation des enseignants pour les enfants nouvellement arrivés », *Le Français dans le monde*, n° 41, p. 48-57.
- GOÏ Cécile et HUVER Emmanuelle, 2013, « Accueil des élèves migrants à l'école française : postures, représentations, pratiques ségrégatives et/ou inclusives ? », dans M.-M. Bertucci (dir.), *Lieux de ségrégation sociale et urbaine : tensions linguistiques et didactiques ? Glottopol* n° 21, p. 117-137.
- GROUX Dominique et PORCHER Louis, 1997, *L'Éducation comparée*, Paris, Nathan.
- KERCHOUCHE Dalila, 2003, *Mon père ce harki*, Paris, Éditions du Seuil.
- KLEIN Catherine (dir.), 2012, *Le Français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*, Scérén CNDP-CRDP.
- KLEIN Catherine et SALLÉ Joël, 2009, *La Scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France. Rapport de l'inspection générale n° 2009-082*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- LAVE Jean, 1991, "Situating Learning in Communities of Practice", dans L. B. Resnick, J. M. Levine and S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition*, Washington (DC), American Psychological Association, p. 63-83, disponible en ligne.
- MENDONÇA DIAS Catherine, 2012, *Les Progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France*, Villeneuve d'Ascq, ANRT.
- MENDONÇA DIAS Catherine, 2013, « L'inauguration d'une option FLES dans les Espé », *XXIe Congrès du Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur, Quelle(s) formation(s) au cœur des Centres de Langues, Université de Bordeaux Segalen, 28-30 novembre 2013*, disponible en ligne.
- MENDONÇA DIAS Catherine, 2016, « Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants », dans M. Armagnague-Roucher et J.-F. Bruneau (dir.), *École, migration, discrimination, Les Cahiers de la Lutte contre les Discriminations (LCD)*, n° 2, p. 47-62.
- MENDONÇA DIAS Catherine, 2018, « Le poids des mots pour trouver sa place dans l'espace scolaire », dans M. Causa Maria et V. Villa-Perez (dir.), *Plurilinguismes en construction : apprentissages et héritages linguistiques, Essais Revue Interdisciplinaires d'Humanités*, p. 67-95.
- MENDONÇA DIAS Catherine, 2020, à paraître, « Les élèves allophones peu scolarisés antérieurement dans l'ombre du monstre scolaire », dans B. Garnier et

- P. Blanchet (dir.), *Études de linguistique appliquée, Diversité linguistique et formation citoyenne*.
- MENDONÇA DIAS Catherine et SCHIFF Claire, 2020, à paraître, « Le dilemme de la prise en charge des élèves allophones arrivants en France », dans F. Lorcerie (dir.), *Éducation et Diversité. Les fondamentaux de l'action*, Rennes, Presse Universitaire de Rennes.
- PAQUAY Léopold, ALTET Marguerite, CHARLIER Evelyne et PERRENOUD Philippe (dir.), 1996, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck.
- PINARD Renée, POTVIN Pierre et ROUSSEAU Romain, 2004, « Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation », *Recherches qualitatives*, vol. 24, p. 58-82.
- PORCHER Louis (dir.), 1984, *L'Enseignement aux enfants migrants ?* École Normale Supérieure de Saint-Cloud et Paris, Didier.
- ROBIN Juliette, 2018, *60 700 élèves allophones en 2016-2017 : 90+ bénéficient d'un soutien linguistique*, Note d'information de la DEPP, n° 18.15.
- ROUSSEAU Nadia et BÉLANGER Stéphanie (dir.), 2004, *La Pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, collection « Éducation Intervention ».
- SARREMEJANE Philippe, 2001, *Histoire des didactiques disciplinaires 1960-1995*, Paris, L'Harmattan.
- VERDELHAN-BOURGADE Michèle (dir.), 2002, *Le Français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, Paris, PUF.
- VÉRONIQUE Daniel, 2010, « De l'ESPPPFE à l'UER EFPE : l'émergence d'un acteur universitaire de la didactique du FLE (1945-1980) », dans M. Berré et D. Savatovsky (dir.), *De l'École de préparation des professeurs de français à l'étranger à l'UFR DFLE. Histoire d'une institution (1920-2008). Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* n° 44, disponible en ligne.
- VIGNER Gérard, 2006, *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, CLE International.
- WENGER Etienne, 1998, *Communities of Practice : Learning, Meaning and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WITTORSKI Richard, 2008, « La professionnalisation », *Savoirs*, t. 17, fasc. 2, p. 9-36.

Deuxième partie

Apprentissage et enseignement d'une langue seconde et en langue seconde

Représentations et pratiques enseignantes liées au plurilinguisme des élèves

Chapitre 8

Langues et École : pour une didactique du plurilinguisme inclusif

Sofia Stratilaki-Klein

Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, Diltec
et Université du Luxembourg

Claudine Nicolas

Casnav de Paris

Résumé

En France, la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) soulève désormais de nouveaux questionnements, notamment sur la place et le rôle du plurilinguisme en classe. Les langues représentent un lien affectif et communicatif avec les parents et la famille, sans jouer pour autant de rôle essentiel dans les apprentissages scolaires. Partant de cette constatation, la présente recherche porte son attention sur les représentations du plurilinguisme. En réintroduisant le point de vue de l'acteur, nous postulons que les représentations ouvrent une fenêtre sur les processus d'interprétation et de compréhension, et jouent ainsi un rôle particulier pour les expériences d'apprentissage. Nous posons en particulier la question du lien à établir entre l'absence de reconnaissance, la construction identitaire et l'inclusion scolaire réussie de ces élèves. Pour pouvoir y répondre, nous nous appuyons ici sur quelques exemples émanant du projet de recherche *Plurilinguisme et inclusion scolaire* (FSE 2017-2020).

Introduction

Les systèmes éducatifs contemporains sont aujourd'hui confrontés au défi de faire face aux différentes formes de pluralité (des références culturelles en termes de valeurs et de principes, diversité des langues, des visions du plurilinguisme, etc.). Ces différentes formes de pluralité sont importantes à bien des égards pour les jeunes enfants qui entrent à l'école (surtout lorsque la langue principale de scolarisation n'est pas leur première langue) car ils ont déjà une expérience complexe des formes et usages

linguistiques, même si cette expérience diffère naturellement d'un enfant à l'autre. Cependant, ces enfants, même sans aucune connaissance préalable de la langue de scolarisation possèdent un répertoire linguistique riche et diversifié que l'école et les autres instances de socialisation ont du mal à admettre et, par conséquent, choisissent souvent d'ignorer surtout quand il s'agit des langues des « migrants ».

Plus particulièrement, les établissements scolaires en France accueillent depuis les années soixante-dix des élèves arrivant de l'étranger dans des dispositifs spécifiques appelés (depuis octobre 2012) des *Unités pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants* (désormais UPE2A). Les élèves qui fréquentent ces structures sont désignés par le terme *Élèves Allophones Nouvellement Arrivés* (désormais EANA). L'intégration temporaire dans ce dispositif doit les préparer à suivre le cursus scolaire commun et a pour objectif la maîtrise rapide de la langue française pour la communication courante d'une part et pour les apprentissages des autres disciplines, d'autre part. À partir d'observations dans des UPE2A, où on enseigne le français comme langue seconde (désormais FLS), on constate que la définition de ce qu'est le FLS est loin d'être claire pour tous les acteurs du système. Au-delà des questions de terminologie, y a-t-il véritablement des points de convergence et/ou de divergence entre les contextes que recouvrent les didactiques du FLS, du français langue maternelle (désormais FLM) et du français langue étrangère (désormais FLE) ? Faut-il ou non, par exemple, considérer le français appris par les EANA comme du FLS, si on tient compte que son apprentissage conditionne l'intégration dans une société dont la première langue est le français et qu'il leur est demandé, en quelque sorte, de s'insérer dans le système éducatif français, comme s'ils étaient des apprenants de langue maternelle ? En effet, le « modèle » en place est celui qui met l'accent sur la priorité de la langue de scolarisation non seulement comme langue commune de la vie quotidienne, mais aussi comme un tout unique, homogène et unifié, et son acquisition est basée sur la didactique du français langue maternelle, qui se concentre principalement sur la forme plutôt que sur le sens, au détriment des premières langues des élèves. De ce point de vue, il renforce la relation inégale de pouvoir (au sens de Bourdieu 1991) entre les langues d'origine et la langue de l'école, et il obscurcit la relation d'identité que les jeunes enfants entretiennent avec leur(s) première(s) langue(s). De plus, pour ces jeunes élèves et leurs parents, nouveaux dans la culture et les valeurs de l'école, leurs compétences en français étant en progression, comprendre les enjeux des différents choix qu'ils doivent faire pour s'adapter selon leurs besoins est plutôt complexe et exigeant en même temps.

Pour pallier cette relation inégale, nous postulons que, prises dans le sens le plus large, la bienveillance¹ et l'inclusion devraient être reconnues

1. Au sens d'Adam-Maillet et de Jellab (2017 : 139) : « la bienveillance signifie l'adoption par les enseignants et les personnels d'éducation de postures professionnelles favorables aux apprentissages des élèves, soucieuses de penser et de travailler les obstacles susceptibles d'entraver la motivation scolaire. Mais cette conception ne suffit pas pour caractériser la

aujourd'hui comme des éléments fondamentaux d'une éducation plurilingue servant plusieurs objectifs d'apprentissage, fondée sur la (re)connaissance, bien au-delà du développement de la compétence communicative (Coste 2004). Ce postulat est sans aucun doute trop peu nuancé pour être véritablement partagé dans sa totalité. Il n'empêche que le succès d'une telle éducation plurilingue dépend largement de la façon dont l'inclusion est présentée, représentée, utilisée, enseignée, ou même développée et largement discutée (et comprise) par la communauté éducative (enseignants, élèves, directeurs, etc.). Pour ce faire, il est nécessaire, à notre sens, que les enseignants abandonnent une représentation négative des nouveaux arrivants (Armagnague *et alii* 2018), leur donnent le temps d'acquérir sereinement des connaissances linguistiques à des fins académiques en leur permettant d'utiliser leur ou leurs langues premières comme des « ressources potentielles » pour l'apprentissage (voir, entre autres, Beacco 2017 ; Castellotti 2017 ; Feunteun 2015). L'enseignant pourrait être ainsi en mesure de comprendre la singularité de la biographie langagière de chaque élève et de valoriser les expériences linguistiques plurielles vécues et accumulées par les EANA, souvent dans un ordre aléatoire. Dans le contexte actuel de refondation de l'École à visée inclusive, cette démarche didactique permettrait d'établir des passerelles entre les répertoires plurilingues des élèves et la langue de l'école. Ce serait aussi reconnaître les transversalités des espaces de socialisation, ce qui ne peut que favoriser le processus d'inclusion réussie de ces jeunes élèves car, comme le souligne Coste (2013 : 21) : « pour la réussite scolaire comme pour le développement individuel et la cohésion sociale, une préparation à la vie dans des sociétés marquées par la pluralité linguistique et culturelle passe par une éducation langagière qui soit elle-même inclusive et ouverte sur cette pluralité ».

L'objectif de notre étude est de montrer que les besoins de ces locuteurs / acteurs sociaux sont spécifiques et nécessitent une reconnaissance des singularités et des pluralités dans l'inclusion scolaire : singularités en ce sens que chaque jeune élève nouvel arrivant a sa propre biographie langagière, sa propre trajectoire et son histoire de migration, et plurielles parce qu'il a une expérience de la compétence plurilingue et pluriculturelle que l'école ne devrait plus continuer à ignorer dans sa gestion des rapports avec l'altérité. Dans ce contexte, on se pose la question du lien à établir entre l'absence de reconnaissance, la construction identitaire et l'inclusion scolaire de ces élèves. Pour pouvoir y répondre, nous nous appuyons ici sur quelques exemples émanant du projet de recherche *Plurilinguisme et Inclusion scolaire*². Selon l'interprétation

bienveillance, car être attentif aux élèves exige de définir les dimensions de cette attention ».

2. Le Casnav de Paris en partenariat avec le Laboratoire Diltec de l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 a mis en place un projet de recherche/formation intitulé « Plurilinguisme et Inclusion scolaire » (Plinsco), co-financé par le Fonds Social Européen (GIP-FSE, 2017-2020). Cette étude propose d'analyser les représentations sur les langues et leur rôle dans la construction identitaire des individus, représentations dont ne sont pas toujours conscients les acteurs de l'École : enfants et parents, enseignants et responsables. Pour plus de précisions, voir notamment Stratilaki (2011).

que nous en donnerons ici, l'éducation langagière inclusive passe par le développement personnel des élèves et leur capacité à gérer leurs expériences de l'altérité, aussi bien celles qui naissent des rencontres dans des espaces familiers pour lesquels ils disposent des repères que celles qui impliquent la découverte d'autres communautés auxquelles on est (encore) extérieur par sa ou ses langues premières ou de référence.

1. Contexte de la recherche

À première vue, la situation est simple : on enseigne le français à tous les élèves. Or, poser que l'on enseigne le français est une chose : déterminer, dans la réalité de la pratique pédagogique de quelle ou quelles variétés de français l'on rend compte en est une autre. Pour comprendre cette différence, sans présenter un panorama exhaustif du français dans les limites de cet article, attardons-nous ici sur deux raisons.

Le cadre des enseignements aux EANA est défini par la circulaire n° 141 du 2 octobre 2012 sur l'organisation de leur scolarité. Ce cadre unique est traduit en termes didactiques et mis en œuvre pédagogiquement par les enseignants dans les UPE2A en fonction de leurs attentes et de leurs pratiques. Les enseignants des classes ordinaires qui accueillent des EANA interprètent souvent les instructions institutionnelles de différentes façons et répondent de manière diversifiée à leurs besoins éducatifs particuliers, notamment langagiers. Par exemple, ces enseignants pensent, très souvent, que les difficultés scolaires de ces élèves ne sont dues qu'à une maîtrise insuffisante de la langue de scolarisation, insuffisance en quelque sorte accentuée par le fait qu'ils n'utilisent pas (que) le français à la maison. Selon eux, il faudrait réduire les langues « autres » dans les échanges sociaux ordinaires en dehors de la classe, de manière à leur proposer une immersion linguistique « complète » susceptible de les aider à apprendre la langue de scolarisation, garante de leur intégration. L'hétérogénéité des pratiques enseignantes est aussi la conséquence de leur formation initiale et continue, qui varie, en quantité et en qualité, d'une académie à l'autre.

La seconde raison est, selon nous, l'historicité du concept de FLS. La notion relève d'un statut hybride, étant née d'une première distinction opérée, dès les années soixante, entre la didactique du FLM et celle du FLE, conçue comme objet d'apprentissage pour des non natifs (Cuq 1991). Le FLS émerge de cette situation d'entre-deux, dans laquelle le français ne serait ni enseigné / appris comme langue maternelle, ni comme langue étrangère en ce que le locuteur ou l'apprenant n'aurait aucune pratique ou familiarité avec cette langue hors de l'école. Vigner (2009), quant à lui, défend l'idée selon laquelle le FLS s'inscrit dans une relation forte au FLE, lorsque les éléments didactiques du FLE se seraient révélés inefficaces en raison de situations géopolitiques ou sociolinguistiques particulières. D'autres auteurs, comme Besse (1987), Coste (2007) ou Chiss (2006) incluent dans la terminologie du FLS des situations sociolinguistiques plurilingues présentes sur le territoire français. Enfin,

Verdelhan-Bourgade, en adoptant un positionnement autre, propose de considérer les catégories de FLS, FLM, FLE sur un continuum en remarquant que : « la situation intermédiaire du FLS conduirait à considérer qu'on a affaire à trois ensembles juxtaposables mais non étanches, FLE, FLS, FLM [...] » (Verdelhan-Bourgade 2002 : 25). En effet, l'auteur souligne le fait que les élèves migrants vont devoir s'approprier la langue de l'école comme langue sociale mais aussi comme langue support des apprentissages, à la fois langue à étudier, langue de l'étude et langue de l'évaluation des savoirs construits par et dans cette langue. Autrement dit, si la langue d'apprentissage vise prioritairement un « faire faire », la langue d'enseignement vise davantage un « faire savoir ». Ces points de vue servent, à notre sens, moins à exprimer l'expérience identitaire, sensible et immédiate du rapport au monde de l'élève comme dans la communication ordinaire, qu'à prendre ses distances à l'égard de cette expérience en la constituant en objet propre par le développement d'une attitude « méta », et à adopter un rapport réflexif au monde et aux objets de savoir qui, à l'école, existent essentiellement à travers le discours.

Les discours des EANA sur leur plurilinguisme, recueillis à travers des entretiens semi-directifs, mettent en évidence des procédés de catégorisation des langues avec des étagements de niveaux de compétence témoignant d'une réalité complexe. En effet, les élèves eux-mêmes catégorisent les langues, les statuts des langues, les situations sociolinguistiques et didactiques de manière plurielle, souvent hétéroclite, en faisant référence à la notion de plurilinguisme, ce qui contribue largement à complexifier ces catégories. Ces flottements dans les désignations ou dans leurs évolutions dans les espaces de socialisation des élèves soulèvent des questions d'éducation, au sens large. Chronologiquement, c'est avant l'école, dans la langue maternelle, que se développe la compétence de communication, que l'enfant apprend ses codes et ses modes en vigueur dans le milieu familial et social, comme les manières de s'adresser aux différents interlocuteurs, de poser des questions ou d'y répondre. De même, il ne faut pas perdre de vue le caractère longitudinal de l'acquisition de la LM par des apprenants d'une LS, si l'École vise leur inclusion scolaire réussie. Cet élément fondamental, constitutif de l'identité de l'acteur social, semble cependant être négligé par beaucoup d'acteurs du système éducatif qui préfèrent attribuer toute difficulté d'insertion de ces élèves à des raisons sociales, familiales ou personnelles. Cette question de pluralité est au centre de l'étude du projet PLINSCO, que nous présenterons succinctement dans les lignes qui suivent.

2. Méthodologie de la recherche

Le rapport psychoaffectif aux langues a été très largement thématisé dans la littérature spécialisée (Moro 2012 ; Stratilaki 2011, entre autres) et la plupart de ces travaux montrent qu'une didactique du plurilinguisme prenant en compte les langues familiales permet de concilier le continuum biographique et cognitif des jeunes élèves allophones sur les plans

à la fois synchronique et diachronique (Auger 2014 ; Castellotti 2017 ; Chiss 2008 ; Goï 2015 ; Hélot 2007 ; Moore 2001). Notre recherche est plutôt centrée sur les pratiques langagières et les représentations identitaires des langues des jeunes enfants en tant qu'acteurs sociaux. L'analyse portera donc sur les pratiques plurilingues et les répertoires d'appartenance déclarés permettant d'interpréter, d'une part, ce que les élèves disent de leur plurilinguisme dans leurs espaces de socialisation et, d'autre part, ce que les acteurs du système éducatif (en tant que médiateurs du savoir) disent du plurilinguisme en fonction de leurs propres catégories, appréciations et valeurs. Nous postulons que cet ensemble des discours émanant de ses propres connaissances en mémoire, cités, empruntés ou construits ensemble lors de l'interaction avec autrui, est constitutif de la compétence plurilingue : cet ensemble peut être observable dans notre étude car les enquêtés (parents, enseignants, directeurs, principaux, inspecteurs) constituent un « groupe », c'est-à-dire un réseau de contacts et de discours qui se co-construisent autour du noyau central (les enfants). Analyser les interdiscursivités (au sens de Moirand 1988) traversant les différents propos produits par les enquêtés nous paraît un bon moyen d'investigation pour répondre aux questions posées dans cette recherche. C'est ce que l'analyse suivante tente de mettre en évidence, en montrant notamment comment les représentations du plurilinguisme peuvent être décrites au moyen d'entretiens semi-directifs.

Précisons, quant au recueil de données, que les élèves enquêtés (au total 37) sont des enfants allophones arrivés récemment en France (au plus 18 mois), scolarisés au Cycle III (Cours Moyen 1 ou 2 et 6^e) et suivis dans des UPE2A pour l'apprentissage du français. Ce groupe permet d'observer et d'analyser les compétences métalinguistiques à l'œuvre et leur développement entre l'école et le collège ainsi que l'évolution du rôle des parents dans l'accompagnement des apprentissages.

3. Analyse

Dans notre recherche, nous avons fait le choix de porter notre attention sur les représentations du plurilinguisme. En réintroduisant le point de vue de l'acteur, les représentations ouvrent une fenêtre sur les processus d'interprétation et de compréhension, et jouent ainsi un rôle particulier pour les expériences d'apprentissage. À la fois fruits d'une construction permanente à la lisière du collectif et de l'individuel, ces représentations se manifestent de manière contextualisée dans les discours et les pratiques, comme l'attestent les extraits suivants.

Commençons par le discours d'un jeune collégien de 12 ans qui est arrivé depuis 18 mois de la République démocratique du Congo pour rejoindre ses parents installés en France depuis quelques années. Il décrit ses pratiques langagières plurilingues et la manière dont il s'identifie comme locuteur plurilingue. Ces extraits sont issus d'un « groupe de discours » d'un collège (sur la notion de groupe, v. *infra*) du 13^e arron-

dissement de Paris, constitué de deux élèves (un garçon et une fille) de 12 ans (élèves de 6^e), de leur enseignante en UPE2A et de leur enseignant d'éducation physique et sportive (EPS).

Extrait 1 ³

Garçon J.

Thème A : Le plurilinguisme à la maison

J je préfère le français, l'anglais, l'espagnol + euh + le portugais + le lingala et ++ sauf le chinois, c'est un peu compliqué, par exemple, les arbres, on dessine un arbre.

CH et ça t'arrive de changer de langue, de parler le français et ensuite le portugais ?

J non non jamais parce que moi je me contrôle bien parce que moi + et à la maison moi si j'arrive à la maison avec ma sœur on parle en portugais + avec ma mère je lui parle toujours en français + avec mon père je lui parle en lingala.

Thème B : Le plurilinguisme en dehors de la maison

J moi je pense c'est pas très important d'apprendre une langue très bien parce que vous pouvez apprendre une langue que vous parlez pas très bien et après vous allez dans un autre pays qui parle cette langue + tu vas pas avoir besoin d'aller à l'école et tu peux commencer à travailler + et aussi apprendre le français tu sais bien parler le français tu t'efforces d'apprendre l'anglais [...] moi aussi je suis fier de parler français et d'autres langues comme le portugais de parler mes langues parce que par exemple quand je suis arrivé y avait quelqu'un qui parlait pas français qui venait du Brésil alors je parlais portugais et on commence de s'aider.

Comme se le représente l'enfant, l'usage et l'appropriation de la compétence plurilingue se réduisent à des situations en dehors des activités d'enseignement/apprentissage en classe (par exemple, l'entraide ne se passe pas au cours d'activités d'apprentissage mais dans les moments hors la salle de classe) et, en corollaire, ne paraît pas jouer de rôle positif sur les apprentissages, notamment du français. Il semblerait que son appartenance à la communauté plurilingue se fasse par une participation active de sa part, et que la représentation qu'il a de son plurilinguisme apparaisse positive. Nous pouvons remarquer que l'aspect communicationnel est important pour l'enfant, élément qui atteste de la capacité de l'enfant à jongler avec ses langues, en fonction de son interlocuteur et ses expériences personnelles.

Dans les extraits suivants, il évoque ses images de la littératie, notamment du français.

3. Conventions de transcription : J = initiale du nom de l'élève, CH = chercheur, + = pause, [...] = passage avant ou après, E = enseignant.

Thème C : Apprendre le français et reconnaître l'écriture

J parce que, un, c'est un peu compliqué que en arabe eux ils écrivent + derrière. Il finit + en première lettre. Alors moi, je déteste ça. J'aime écrire le français parce que c'est plus facile. On commence d'abord par la première. Par exemple ici, c'est écrit en première lettre, ça commence avec une majuscule, j'aime bien comme ça mais l'arabe je ne comprends rien du tout. Je préfère l'anglais et les autres langues par exemple le lingala [...]. Ici en France, on apprend aussi l'anglais et le français. Par exemple, aujourd'hui, on a le cours de français, après on a le cours d'anglais. Si on fait tout le temps comme ça je ne vais pas oublier le français ni l'anglais.

CH est-ce que tu mélanges aussi ? Par exemple, à l'école, comment tu fais ? Comme ta camarade, tu parles le français seulement quand tu es dans la classe ou parfois, ça t'arrive de mélanger avec d'autres langues ?

J non, jamais. Parce que c'est comme un disque, quoi. Par exemple, je mets le français, c'est comme un disque, je parle le français. Quand c'est fini, j'enlève. À la maison, je mets le portugais. Quand portugais fini, je mets le lingala. Quand lingala fini, je ajoute le français. Seulement comme ça. Même l'anglais, c'est comme un disque. Jamais appris, ça commence à toquer, par exemple une musique de Mickaël Jackson ou quoi, ça toque après je change. C'est comme ça.

CH tu es fier de parler français ?

J oui je suis fier de parler français, de parler mes langues.

D'après lui, son apprentissage du français n'a pas posé de problème. Il ne l'a pas accompli en comparant ses langues scolaires (français, anglais) et ses langues premières (lingala, portugais) mais en cloisonnant ces différentes langues (v. « disque »). Ses résultats scolaires (compréhension des écrits) ne permettent pas encore son inclusion totale dans sa classe d'âge. Nous constatons que des difficultés persistent à l'oral. Cela confirme l'hypothèse que la longueur d'exposition à la langue cible constitue un facteur d'une grande importance pour cet enfant. La prise en compte de ses besoins éducatifs particuliers (étant un élève non scolarisé antérieurement) en UPE2A est-elle suffisante pour lui permettre de lever ces obstacles ? Il semblerait, en tout cas, que ces difficultés ne l'empêchent pas d'être fier de ses langues. Le répertoire de cet enfant se caractérise par une complexité résidant dans son hétérogénéité. Est-ce que pour autant il vit son plurilinguisme de manière apaisée et harmonieuse, sans conflits symbolique ou affectif ? Il semble aussi que le statut ou la valeur de la langue première (le lingala) ne conditionne pas le maintien du plurilinguisme de cet enfant. Il semblerait plutôt, comme le souligne Viau (2009), que la motivation et l'intérêt vis-à-vis des langues jouerait un rôle important dans l'acquisition du français. Pour le cas de cet élève, son père déclare l'obliger à parler le plus possible français à la maison, cependant,

sa maîtrise inégale du français ne lui permet pas de tenir cet objectif au quotidien.

Lisons maintenant le discours de son enseignante d'UPE2A, enseignante expérimentée travaillant depuis plusieurs années dans le même collège.

Enseignante d'UPE2A

Thème A : Images du plurilinguisme de soi

E il y a les langues familiales ou personnelles et il y a les langues scolaires c'est l'anglais et le russe et puis l'espagnol disons que ma grand-mère avec laquelle je vivais parlait ladino et l'italien, c'est une langue totalement personnelle j'ai beaucoup voyagé en Italie et l'arabe dialectal c'était professionnel y avait l'opportunité avec des copines d'avoir des cours

CH le bi/plurilinguisme ça serait la compétence d'un locuteur natif dans deux ou plusieurs langues ou bien l'utilisation régulière de deux langues dans la vie de tous les jours ?

E soit la vie de tous les jours soit la possibilité c'est-à-dire la disposition d'un répertoire langagier suffisant pour user de ces langues sans avoir les compétences d'un natif

CH donc tu peux te reconnaître comme bilingue français anglais ?

E oui j'ai du mal à me reconnaître plurilingue sauf plurilingue passive

Thème B : Images du plurilinguisme des élèves

E j'ai le sentiment que quand ils avancent dans l'apprentissage et qu'ils peuvent commencer à verbaliser par exemple en arabe en soninké c'est comme ça et en français c'est ça eh ben ça fait opération de fixation de mémorisation parce que c'est verbalisé que c'est en pleine conscience et quand ils prennent confiance ils commencent à avoir ce besoin de faire ces opérations de transfert de dire les mots dans les deux langues

L'enseignante reconnaît son propre répertoire plurilingue, composé de langues ayant des fonctions différentes bien distinctes. Pour elle, le plurilinguisme des élèves peut être utile dans une démarche comparative de leurs langues avec le français. La langue première reste cependant au service de l'apprentissage du français et n'est prise en compte que lorsque le plurilinguisme des élèves est « stabilisé » ou « avancé » et que leurs compétences en français sont jugées « suffisantes ». La langue première est-elle un outil d'apprentissage ou assume-t-elle uniquement la fonction d'une représentation identitaire ? En lisant les deux extraits, on se demande si les élèves n'ont pas interprété cette représentation de l'enseignante en comprenant que leur plurilinguisme peut avoir sa place à l'École comme pratique sociale, dans des situations d'entraide entre élèves mais pas pour apprendre le français en classe. Ce qui soulève d'autres questions : pour ces jeunes enfants, est-ce que les pratiques plurilingues en famille suffisent pour se représenter soi-même comme

plurilingue ? Ou bien, est-ce que cette représentation doit être confortée par celle que l'École renvoie de leur identité plurilingue ? En complément, lisons l'extrait suivant du même entretien :

Thème C : Les approches plurielles

CH du coup [...] la prise en compte justement consciente, explicite, de ta propre langue pour en apprendre une autre, ça permet, c'est un point d'appui ?

E oui, moi je pense. Mais on ne peut pas dire que [...] que je l'ai beaucoup accompagnée de manière rigoureuse.

CH tu ne l'as pas forcément incité systématiquement, c'est ça ?

E non, c'est ça que je veux dire.

CH c'est de manière ponctuelle, peut-être ? En fonction des situations ?

E en fonction des situations, de quelques moments glanés.

CH tu ne le systématises pas forcément ?

E non, je ne l'ai pas systématisé, non.

CH tu t'aperçois que ça fonctionne ?

E [...] j'aimerais le faire mais je n'ai pas encore pris le temps de le faire, de faire un travail, je ne sais pas n'importe quoi, systématique sur, par exemple, les jours de la semaine dans toutes les langues – je veux dire de la classe et d'autres langues, pourquoi pas. [...] Enfin, les langues circulent. Les langues circulent, en fait mais...

Dans les propos de l'enseignante sur la prise en compte du plurilinguisme des élèves dans ses pratiques pédagogiques, on observe des représentations en construction qui s'élaborent au moment même où elles sont énoncées. Cette co-construction des représentations témoigne, certes, du nécessaire retour réflexif sur ses pratiques qui est suscité au cours de l'interaction avec la chercheure. On comprend que cette réflexion n'était jusque-là pas consciente et, en tout cas, ne servait pas de support de manière consciente à sa mise en œuvre pédagogique. Pourtant sa formation à enseigner le FLS en UPE2A, sa biographie langagière et son ouverture déclarée à la pluralité pouvaient faire supposer une adéquation de ces facteurs avec ses pratiques de classe. Sur ce point, il est aussi intéressant de marquer la différence entre hétéro- et autoreprésentations : le plurilinguisme est reconnu et défini comme une compétence partielle, imparfaite.

Enfin, un autre élément essentiel transparait dans ces discours. L'École admet difficilement de lien explicite entre deux modes d'apprentissage : formel (scolaire) et informel (extrascolaire, le plus souvent). C'est la raison pour laquelle elle ne reconnaît que peu l'importance des autres lieux de socialisation dans l'apprentissage des langues à part la classe. C'est ainsi que le jeune allophone arrivant n'est considéré comme élève et donc apprenant du français que dans les moments où il apprend *effectivement* dans le cadre scolaire selon des modalités contraintes institutionnellement. Les savoirs acquis en dehors de l'École, et surtout

antérieurement à la scolarisation en France, sont ignorés et donc non *valides* de ce point de vue, en tout cas, non pris en charge. Pourtant, pour nous, la question à traiter en priorité serait la suivante : pourquoi et comment les compétences langagières travaillées à l'École doivent-elles s'articuler avec celles acquises en dehors et antérieurement ?

En guise de conclusion

Aujourd'hui, l'appellation FLS domine pour désigner les situations d'enseignement et d'apprentissage du français aux enfants allophones nouvellement arrivés. Dans les UPE2A, tout l'enseignement est dispensé en français, de plus, en ce qui concerne les outils de la langue, ils sont, en situation de FLS, langue de scolarisation, des objets de savoir explicite et déclaratif, autant que des objets de savoir implicite et procédural. Il est donc nécessaire que l'enseignant varie suffisamment les activités pour que l'apprenant puisse passer d'un savoir à l'autre. Nous considérons qu'il est indispensable de prendre en compte « l'identité socioculturelle » de l'apprenant, c'est-à-dire son environnement conditionné par « la pluralité des langues » (Ngalasso 1992). En ce sens, il importe que les enseignants en charge de ces élèves aient des idées claires sur leur situation linguistique afin de proposer des solutions pédagogiques prenant en compte les contraintes spécifiques de l'enseignement/apprentissage du français langue de scolarisation et les priorités de l'intégration scolaire. C'est pourquoi il convient de connaître l'itinéraire langagier de l'élève et ses pratiques langagières réelles, afin d'évaluer correctement ses compétences. Tenant compte que le plurilinguisme ne se résume pas aux habiletés de compréhension et de production (écoute, parole, lecture, écriture), mais suppose l'existence d'une activité langagière « globale » de l'individu dans des moments mêmes où il n'écoute pas, ne parle pas, n'écrit pas, on pourrait, par exemple, en classe, laisser chacun s'exprimer dans sa langue maternelle avec un autre locuteur de la même langue afin de lever les éventuelles incompréhensions et de sortir des impasses communicationnelles. Cela renforcerait également l'estime de soi, en tant que locuteur plurilingue. Car pour un jeune locuteur plurilingue, ne plus pratiquer sa (ses) langue(s) d'origine, ne plus continuer ses apprentissages dans cette (ces) langues, c'est peut-être hypothéquer ses progrès en français.

Le point commun pour tous les EANA est que l'apprentissage du français, langue de scolarisation, se fait à partir d'un existant en langue ou langues premières. Les réponses aux questions concernant cet existant vont permettre à l'enseignant de mesurer les communications établies dans l'entourage immédiat de l'élève et d'estimer ses difficultés de compréhension, car les élèves allophones sont au contact de plusieurs langues qu'ils entendent ou qu'ils connaissent, même s'ils ne les maîtrisent pas toujours très bien. Mais ce plurilinguisme, quelle que soit la forme qu'il prendra dans le répertoire langagier de l'élève, n'est pas toujours reconnu à l'école. Cette situation peut amener l'enfant à vivre

son plurilinguisme plutôt comme un handicap dans ses apprentissages et dans son intégration scolaire.

Dans un contexte multilingue comme celui de l'École en France aujourd'hui, il nous paraît indispensable de prendre en compte toutes les langues en présence. Du point de vue didactique, parmi les démarches pédagogiques possibles à mettre en œuvre, les activités d'éveil aux langues à destination de tous les élèves (v. Carap⁴), en sensibilisant à la diversité des langues, facilitent l'appropriation du langage dans toutes ses dimensions et variations. En particulier, les élèves, étant centrés sur le sens, accèdent du même coup à la forme en spécifiant le français par rapport aux autres langues, en développant leur compétence métalinguistique, dans une démarche comparative des faits de langue.

Dans ce cadre, les activités de découverte et d'écoute, par exemple, sont étroitement liées aux programmes (phonologie, langage oral, grammaire) et renforcent ainsi les apprentissages. Et pour les EANA, renforcer leur apprentissage du français, en tant que langue de scolarisation, permet une inclusion plus rapide dans le cursus « ordinaire », essentielle pour une meilleure intégration sociale.

Notre expérience de formatrices amène à considérer que, pour l'enseignant, une réflexion sur ses représentations et expériences du plurilinguisme est d'abord nécessaire pour, à la fois, prendre conscience de cette réalité humaine et sociale aussi fondamentale que la pluralité linguistique et culturelle et en faire un atout dans les apprentissages. En classe, une telle démarche présuppose une prise de conscience de la complexité et de la signification de la diversité à traduire dans les pratiques pédagogiques. C'est pourquoi la formation enseignante doit partir de l'enseignant lui-même et, par une approche réflexive, ce dernier prend conscience de son rapport aux questions d'identité et de diversité. Par exemple, s'interroger soi-même sur sa propre biographie langagière peut permettre de faire émerger une représentation de la compétence plurilingue et pluriculturelle comme un atout et non un obstacle dans les apprentissages et à considérer ainsi le plurilinguisme comme un appui à l'intégration scolaire puis sociale.

Travaux cités

ADAM-MAILLET Maryse et JELLAB Aziz, 2017, *Pour un établissement scolaire équitable*, Paris, Berger-Levrault.

ARMAGNAGUE Maïtena, COSSÉE Claire, MENDONÇA DIAS Catherine, RIGONI Isabelle et TERSIGNI Simona, 2018, *Rapport de recherches Evascol. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*. Défenseur des droits et Insha, disponible en ligne.

AUGER Nathalie, 2014, « L'école face à la variation et à la variété des langues », *Diversité*, n° 176, p. 127-132.

BEACCO Jean-Claude, 2017, *L'Altérité en classe de langue*. Paris, Didier.

4 <https://carap.ecml.at/carapfrance/lesapprochespluriellesdeslanguesdescultures/tabid/3413/default.aspx>

- BESSE Henri, 1987, « Langue maternelle / seconde / étrangère », *Le Français aujourd'hui*, n° 178, p. 9-15.
- BOURDIEU Pierre, 1982, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Éditions du Seuil, « Essais ».
- CASTELLOTTI Véronique, 2017, *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*, Paris, Didier.
- CHISS Jean-Louis, 2006, « Le français langue seconde en France : aspects institutionnels et didactiques », dans V. Castellotti et H. Chalabi (dir.), *Le Français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, Paris, L'Harmattan, p. 103-110.
- CHISS Jean-Louis (dir.), 2008, *Immigration, École et didactique du français*, Paris, Didier.
- COSTE Daniel, 2004, « De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue », dans A. Auchin et alii (dir.), *Structure et Discours*, Québec, Les Éditions Nota Bene, p. 67-85.
- COSTE Daniel, 2007, « Quelques aspects historiques et actuels de la distinction entre FLM, FLE et FLS », dans P. Lambert et alii (dir.), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, p. 103-110.
- COSTE Daniel, 2013, « Introduction », dans D. Coste (dir.), *Les Langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*. Bruxelles, EME, p. 21-23.
- CUQ Jean Pierre, 1991, *Le Français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette.
- FEUNTEUN Anne, 2015, *Des enfants et des langues à l'école*. Paris, Didier.
- GOÏ Cécile, 2015, *Les Élèves venus d'ailleurs*, Paris, Canopé.
- HÉLOT Christine, 2007, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris, L'Harmattan.
- Ministère de l'Éducation nationale, Circulaire n° 141 du 2 octobre 2012 sur l'organisation de la scolarité des EANA, disponible en ligne.
- MOIRAND Sophie, 1988, *Une histoire de discours...*, Paris, Hachette.
- MOORE Danièle (dir.), 2001, *Les Représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris, Didier.
- MORO Marie Rose, 2012, *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*, Paris, Bayard.
- NGALASSO MUSANJI Mwatha, 1992, « Le concept de français langue seconde », *Études de linguistique appliquée*, n° 88, p. 5-26.
- NICOLAS Claudine et STRATILAKI-KLEIN Sofia, 2018, « Représentations identitaires et inclusion scolaire : l'opposition École / plurilinguisme », *Langues et Discriminations*, n° 7, p. 127-139.
- STRATILAKI Sofia, 2011, *Discours et représentations du plurilinguisme*, Berne, Peter Lang.
- VERDELHAN-BOURGADE Michèle, 2002, *Le Français de scolarisation – Pour une didactique réaliste*, Paris, PUF.
- VIAU Rolland, 2009, *La Motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck.
- VIGNER Gérard, 2009, *Le Français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*, Paris, Hachette.

Chapitre 9

Le *translanguaging*, un autre regard sur l'inclusion : propositions pour une didactique inclusive du français

Véronique Miguel Addisu
Université de Rouen, Dylis

Résumé

On ne peut pas postuler que l'existence d'un dispositif UPE2A valide *a priori* (ou non) une dynamique d'inclusion : dans les pratiques de classe, à l'idéologie de l'homogène monolingue répond celle de l'hétérogène plurilingue – voire translingue. Leur articulation didactique pourrait contribuer à l'inclusion scolaire en France, ce dont cet article discute à partir de l'analyse de quelques exemples de pratiques langagières recueillies au collège (projet *Parlangues*). Cette analyse fait apparaître qu'ici, l'inclusion est un processus auquel contribuent des pratiques translingues confidentielles. Une didactique plus inclusive du français, qui viserait à enseigner la langue de scolarisation en mobilisant la diversité langagière comme une ressource, est une piste qui ne peut être circonscrite aux classes de FLS car les élèves plurilingues « ordinaires » sont de plus en plus nombreux. Mais aucun choix linguistique ne suffit, en soi, à transformer l'expérience éducative des élèves.

Pour des élèves allophones, l'inclusion scolaire s'actualise par des dispositifs spécifiques et plus généralement par toute pratique didactique qui favorise l'apprentissage de la langue de scolarisation à l'école (Rousseau *et alii* 2013). L'enseignement de la langue de scolarisation ne suffit cependant pas à inclure les élèves allophones si les traitements didactiques y afférant ne sont pas investis par tous les acteurs (élèves, enseignants). Or ces questions divisent les enseignants aux prises avec la diversité linguistique grandissante des classes (Chiss 2013). Elles interrogent aussi les politiques scolaires (Armagnague *et alii* 2018).

Je traiterai de la question de ces pratiques didactiques sous l'angle de l'inclusion scolaire des élèves allophones nouvellement arrivés en France

(désormais EANA) en étudiant l'usage des langues des élèves dans les apprentissages scolaires. Si le plurilinguisme n'est pas explicitement valorisé à l'école française, peut-il contribuer à l'inclusion des élèves, y compris en tant que pratique implicitement illégitime ? Je traiterai du sujet avec une approche sociodidactique à partir de quelques exemples recueillis en classe ordinaire et en classe UPE2A¹, corpus constitué dans le cadre d'une recherche ethnographique dans un collège ordinaire, avec une classe de 14 élèves scolarisés depuis un an au moins en France (projet *Parlangues*²). Je considère la micro-ethnographie des discours dans la classe comme un espace pour une réflexion sociolinguistique critique (Codó et Nussbaum 2007), je discuterai des implications en termes d'idéologies langagières, et donc de scolarisation pour ces élèves, pour l'établissement qui les accueille.

Après avoir situé les pratiques plurilingues dans le cadre de l'inclusion et dans le champ du *translanguaging* (Vogel et Garcia 2017), je décrirai et analyserai trois types de « moments plurilingues » que je considère, à l'instar de Michel de Certeau, comme des « bricolages », des « tactiques » *ad hoc* plutôt que comme des stratégies légitimes :

J'appelle « stratégie » le calcul des rapports de forces qui devient possible à partir du moment où un sujet de vouloir et de pouvoir est isolable d'un « environnement ». [...] J'appelle au contraire « tactique » un calcul qui ne peut pas compter sur un propre, ni donc sur une frontière qui distingue l'autre comme une totalité visible. La tactique n'a pour lieu que celui de l'autre. (de Certeau 1990 : XLVI)

Les deux premiers types de moments s'entremêlent de façon récurrente en UPE2A, l'enseignant ne les initie jamais. Je m'arrêterai ensuite sur un troisième moment, une expérience d'apprentissage plurilingue en classe ordinaire, à laquelle l'enseignant a explicitement contribué. Cette analyse fait apparaître le poids des idéologies langagières dans ces positionnements discursifs. Les pratiques de classe s'inscrivent dans de multiples expériences langagières : l'inclusion n'est pas que le fait d'une institution ou d'un enseignant, elle se co-construit avec les élèves.

1. Inclusion, EANA et dispositifs d'accueil : langues des élèves et langue de l'école

1.1 Les dispositifs UPE2A : des structures inclusives ?

L'inclusion désigne aujourd'hui « l'exigence faite au système éducatif d'assurer la réussite scolaire et l'inscription sociale de tout élève indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales » (Ebersold

1. Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) : ces unités ont des formes variables. La plupart du temps il s'agit de classes spécifiques qui ont pour première mission l'accueil et l'enseignement du français, en partenariat avec la classe ordinaire de référence de l'élève. Les dispositifs concernent à la fois la classe UPE2A et les différents accompagnements mis en place au sein de l'établissement.

2. Parcours, langues et apprentissages en français d'élèves plurilingues : *Parlangues*. Ce projet comprend trois phases, dont la première concerne un établissement urbain hors zone d'éducation prioritaire. Ce chapitre s'appuie sur la phase *Parlangues_1*.

2009 : 82). L'idéal de l'inclusion scolaire repose donc sur l'idée de compétences partagées et circulantes, non hiérarchisées socialement, une conception que partage l'approche *translanguaging*. S'intéressant à la question du handicap, Ebersold met cependant en garde contre ce qui, selon lui, devient une logique de « rationalité post-normative » par laquelle le système se défausse sur les acteurs (Ebersold 2015). En place et lieu des politiques, les établissements scolaires deviennent le cœur de dynamiques inclusives à organiser et contextualiser. Sans qu'on leur en donne les moyens, les enseignants sont appelés à changer de posture, à devenir des « référents » ou « médiateurs ».

Pour Rousseau *et alii*, il existerait cependant des liens opérationnels entre les écoles pratiquant une pédagogie de l'inclusion et la réussite de tous leurs élèves (Rousseau *et alii* 2013 : 83). S'intéressant en particulier aux élèves allophones, les auteurs soulignent par exemple l'importance de la valorisation des langues familiales comme levier pour l'inclusion : une pédagogie inclusive est centrée sur l'enfant et adaptée à ses besoins plutôt que sur des attendus standards en termes d'apprentissage (Rousseau *et alii* 2013 : 82). Or si ces pistes sont effectivement mentionnées dans les textes officiels en France, elles se déclinent de façons très différentes selon les établissements (Armagnague *et alii* 2018).

En 2012, des textes nationaux instituent les UPE2A comme des dispositifs d'inclusion qui associent temps dédié en classe de « français langue seconde » (désormais FLS) et temps partagé en classe « ordinaire » avec tous les élèves. Cette logique inclusive contribue à une « éducation pour tous » (premier et second degré) prônée par l'Unesco dès 1990 (Unesco 2015). Les principes d'inclusion qui sont énoncés dans la circulaire de 2012 sont novateurs en France parce qu'ils adoptent explicitement une vision transversale des enseignements du français plutôt qu'une logique disciplinaire : cet apprentissage est présenté comme l'affaire de tous les enseignants et pas exclusivement de celle de l'enseignant de FLS, on n'enseigne pas la langue dans un seul espace mais dans toutes les situations didactiques, on s'appuie sur ce que les élèves savent déjà faire, en français mais aussi dans leurs langues familiales. Ce texte officiel propose des orientations plutôt que des cadres d'action homogènes (Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012). On pourrait penser qu'une didactique du français alliant plurilinguisme et transversalité en émergerait, mais l'horizon d'une didactique inclusive du français paraît encore lointain.

En effet cette transversalité au sein des UPE2A se heurte à la logique de l'école française : les pratiques d'enseignement restent monolingues, et valorisées comme telles³. Au sein d'un dispositif UPE2A, les savoir-faire des élèves ne sont habituellement pris en compte que dans la classe UPE2A, lorsque l'enseignant y est favorable. Ailleurs ils sont peu visibles et peu mobilisés par les enseignants des classes dans lesquelles le monolinguisme prévaut (Nante et Trimaille 2013 ; Hélot 2014 ; Miguel

3. Des contextes plurilingues français existent cependant (Mayotte, Guyane, Polynésie etc.), dans lesquels on cherche à adapter ces dispositifs. Je ne les aborderai pas ici.

Addisu et Maire-Sandoz 2016). Même s'il est acquis aujourd'hui que le bilinguisme peut être un puissant atout cognitif pour les apprentissages (Cummins 2014), et même si les représentations des enseignants évoluent peu à peu en ce sens (Bigot *et alii* 2014), dans les classes ordinaires, le plurilinguisme est le plus souvent considéré comme une difficulté inhérente aux élèves et facteur d'échec scolaire pour les élèves « allophones »⁴. Cette idéologie monolingue renforce les inégalités scolaires, comme le pointe l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) :

Dans certains établissements, on envisage l'acquisition de ces compétences en accordant trop d'importance aux « déficits » que peuvent présenter ces élèves immigrés dans la langue de scolarisation, sans valoriser suffisamment les avantages et les ressources linguistiques que ces élèves apportent au système scolaire. Cette approche axée sur les déficits risque de conduire les enseignants à exiger moins de résultats des élèves immigrés sur le plan scolaire. (OCDE 2010 : 51)

On ne peut donc pas postuler que l'existence du dispositif UPE2A valide effectivement *a priori* (ou non) une dynamique d'inclusion « dans laquelle les programmes, les parcours et l'enseignement tiennent compte, d'entrée de jeu, de la diversité des besoins de tous les élèves » (Klein et Sallé 2009 : 18).

Devant l'ampleur des inégalités au détriment des élèves les plus vulnérables (dont les migrants allophones), l'OCDE préconise des programmes de valorisation des langues de l'immigration, couplés au renforcement de l'enseignement de la langue de scolarisation. Or l'articulation entre ces deux didactiques reste délicate car deux perceptions (socio)linguistiques s'opposent : « la » langue de scolarisation *vs* des pratiques sociolangagières labiles, voire plurilingues (Blanchet et Clerc Conan 2015). On apprend à « maîtriser » une langue de scolarisation, la maîtrise étant souvent opposée à la pratique des variétés sociolangagières selon les situations de communication (dont celle de l'école). À l'idéologie de l'homogène monolingue répond celle de l'hétérogène plurilingue – voire translingue (Vogel et Garcia 2017)⁵. Leur articulation peut-elle contribuer à l'inclusion scolaire en France ?

1.2 Le *translanguaging* : un autre regard pour une didactique inclusive du français

Le *translanguaging* participe d'une didactique inclusive fondée sur une idéologie de la pluralité linguistique dans les classes multilingues (Vogel et Garcia 2017). Le concept de « *translanguaging* » s'intéresse non pas

4. Le terme *allophone* est le plus souvent synonyme de « non francophone » dans les discours enseignants, alors qu'il suggère plutôt l'appropriation d'au moins une langue « autre ». Cette expression se focalise sur la notion de « langues » (singulières) plutôt que sur celle de « pratiques » (plurielles). On ne cherche pas à exclure les langues « autres » mais pour autant, on ne propose pas d'inclure l'altérité langagière à la didactique du français.

5. Caractéristiques des situations exolingues (dans lesquelles les répertoires des interactants sont pluriels et asymétriques), les pratiques translingues sont qualifiables par des procédés de passages plutôt que par des lieux de frontières (linguistiques).

aux dispositifs, ni aux langues (qui, dans ce paradigme, s'apparentent à des construits socioculturels), mais aux pratiques sociolangagières : sachant que les locuteurs plurilingues développent des compétences en utilisant un répertoire langagier pluriel et labile, il est souhaitable de favoriser en classe les pratiques translingues, en vue de permettre un apprentissage plus fluide. De telles pratiques favoriseraient le développement de compétences cognitives, discursives, esthétiques, métalinguistiques bien plus facilement que dans la seule langue de scolarisation. Imposer une pensée unilingue (quelles que soient les langues) renforcerait les inégalités en les fragilisant puisque ces élèves ne pourraient alors utiliser qu'une part minime de leur répertoire verbal pour apprendre. Inhiber ou minorer ces pratiques peut en effet générer, à terme, des difficultés d'apprentissage dans tous les domaines voire une perte de repères identitaires (Cummins 2014 ; Garcia et Othegui 2019 ; Young et Mary 2016). Le *translanguaging* favoriserait ainsi un bilinguisme additif, en faisant des ponts entre l'école et la famille, et permettrait de travailler les savoirs disciplinaires dans la classe avec tous les élèves, indépendamment de leur niveau de langue.

Vogel et Garcia (2017 : 9) relèvent que certains chercheurs adoptent une définition stricte du *translanguaging* : ce sont des pratiques qui ne prennent pas appui sur les frontières de langues. D'autres chercheurs choisissent une définition plus large en considérant toute interaction exolingue comme un lieu de *translanguaging*. C'est la définition la plus large que j'adopterai ici.

En incluant des pratiques plurilingues déjà documentées par une sociolinguistique de la mondialisation (Blommaert 2010), ce courant soutient les transformations nécessaires d'une école du XXI^e siècle qui prend acte de l'évolution des modalités discursives dans nos sociétés mondialisées (interactions avec des personnes d'autres cultures, communication via Internet, etc.). Cependant, ce bilinguisme « flexible » est à situer dans des dynamiques sociolinguistiques plus larges. Une perspective critique incite à la prudence : c'est une forme langagière sans frontières claires, qui met les interactants au cœur des interactions, mais peut-être au second plan le message lui-même. Traitant de ces questions à une échelle plus globale, Weber (2014) reconnaît l'intérêt de cette « éducation plurilingue flexible » qui s'émancipe des idéologies monolingues en circulation, mais il rappelle le danger de l'idéalisation de telles pratiques, qui peuvent facilement devenir « désavantageuses socialement » pour les enfants qui ont besoin de l'école pour apprendre la langue de scolarisation et accéder au pouvoir par le langage (Weber 2014 : 7). L'inclusion scolaire s'inscrit en effet toujours dans une dynamique sociale plus large, marquée par des rapports de domination qui s'appuient sur les frontières des langues et des discours plutôt que sur la labilité de pratiques plurilingues hétérogènes : « Tout le système d'éducation est une manière politique de maintenir et de modifier l'appropriation des discours, avec les savoirs et les pouvoirs que ceux-ci charrient avec eux » (Foucault 1971 :14).

Une dynamique d'inclusion suppose que la langue de scolarisation puisse être un objet d'apprentissage dans tous les cours, en complémentarité avec les langues et cultures familiales des élèves. Cette double focalisation demande à l'enseignant d'alterner des « approches plurielles » et des « approches singulières » de la langue de scolarisation. Les premières mettent en œuvre un enseignement / apprentissage impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. Pour les secondes, l'objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière, prise isolément (Candelier *et alii* 2012 : 4). Une didactique inclusive du français serait fondée sur des liens dialectiques entre des moments d'approches spécifiques, singulières (travail dans la langue de scolarisation) et des moments d'approches plurielles (travail dans/avec plusieurs langues et/ou cultures présentes dans la classe). En effet, quels que soient les élèves, ce n'est pas tant la langue que les relations qu'ils entretiennent avec ces langues de leur répertoire, qui sont susceptibles de favoriser les apprentissages dans la classe (Castellotti et Moore 2005 : 108). Lorsque ces moments existent dans la classe, ils sont le fait des élèves avant tout, ils relèvent de tactiques plutôt que de stratégies. Si le plurilinguisme n'est pas explicitement valorisé à l'école française, peut-il contribuer à l'inclusion des élèves, y compris en tant que pratique implicitement illégitime ? J'aborderai ces questions sous un angle sociodidactique à partir d'une recherche ethnographique dans un collège ordinaire avec des élèves allophones en UPE2A depuis un an.

2. Les élèves, premiers acteurs des processus d'inclusion ?

2.1 Une approche ethnographique de la classe UPE2A : contexte de la recherche

La recherche sur laquelle je m'appuie⁶ visait à documenter les occasions d'apprendre, du point de vue des élèves plurilingues scolarisés en UPE2A : Comment interagissent-ils dans la classe ? Quels savoirs les interactions mettent-elles en jeu ? Si ces leviers paraissent pertinents aux yeux des acteurs (perspective émique), le sont-ils dans le cadre du modèle éducatif de l'inclusion (perspective étique) ? La démarche ethnographique « présente la possibilité d'observer la manière dont les locuteurs gèrent ces tensions [entre langue de scolarisation et langues familiales], c'est-à-dire, comment sont définies, catégorisées, négociées certaines pratiques linguistiques et leur incidence dans la vie quotidienne des écoles » (Codó et Nussbaum 2007 : 277). Elle permet d'identifier des moments interactionnels qui demeurent invisibles aux enseignants.

Pour ce qui concerne la classe de FLS, les observations ont eu lieu chaque semaine entre octobre et décembre (une après-midi), puis une fois par mois jusqu'à la fin de l'année. Pour ce qui concerne les temps en classe ordinaire, nous avons procédé à des entretiens d'explicitation en

6. Recherche Parlangues menée en 2016 pour ce premier volet (Miguel Addisu 2017 ; Jaskula 2018).

cours d'année. Le guide d'entretien comporte trois thématiques différentes : (1) biographie langagière et scolaire, (2) langues parlées et utilisée pour réfléchir et apprendre, (3) stratégies d'apprentissage. Une aide ponctuelle a été apportée aux élèves qui en manifestaient le besoin. Le corpus est constitué d'enregistrements, de notes ethnographiques, de questionnaires, d'entretiens, de productions écrites. Un interprète était présent lorsque l'élève le souhaitait.

Je m'appuie ici sur les traces (notes ethnographiques et transcriptions des enregistrements audios) des observations menées en classe (pratiques réelles) et les entretiens individuels avec les élèves (pratiques déclarées), ainsi que sur les échanges informels avec différents acteurs de la communauté éducative (enseignants, CPE, directeur, psychologue etc.).

Les 14 élèves (8 filles et 6 garçons) ont entre 12 et 15 ans. Ils ont déjà été scolarisés et sont en France depuis un an. Cette année-là (la deuxième année de scolarisation), ils bénéficient de 6 heures de cours de FLS par semaine. Les enseignants « ordinaires » ont l'habitude des élèves allophones dans leur classe mais n'ont jamais été spécifiquement formés à ce public. À une exception près, sur laquelle je reviendrai plus bas, aucun d'entre eux ne semble mobiliser le plurilinguisme des élèves allophones. L'enseignante de FLS a une longue expérience de ce public et accepte facilement les moments plurilingues initiés par les élèves mais ne les sollicite pas. Les élèves sont donc immergés dans un contexte diglossique, plus ou moins inclusif selon les espaces du dispositif (répertoire français en classe ordinaire, porosité en classe FLS). Pour comprendre les enjeux des moments plurilingues pour ces élèves, voici quelques éléments les concernant ⁷ :

7. Les lignes qui apparaissent en gras concernent les élèves dont nous parlerons plus bas.

Élève	Pays d'origine ⁸	Langues parlées autres que le français	Pratiques plurilingues observées ou mentionnées par les élèves
2A	Italie (Côte d'Ivoire)	Plusieurs	Non
9L	Algérie	Plusieurs	Oui
3C	Roumanie	Une	Oui
8K	Liban (Syrie, Jordanie)	Plusieurs	Oui
1A	Roumanie	Une	Oui
7K	Arabie Saoudite	Une	Oui
10M	Italie (Algérie)	Plusieurs	Non
11R	Portugal (Cap Vert)	Une	Non
14Y	Mauritanie (Sénégal)	Plusieurs	Non
4D	Russie (Géorgie)	plusieurs	Oui
5E	Italie (Serbie)	plusieurs	Oui
13S	Royaume Uni (Congo)	plusieurs	Oui
12S	Irak	Une	Oui
6G	Angola	Une	Oui

*Doc. 1. Collégiens enquêtés dans le cadre de la recherche Parlangues_1 :
éléments sociolinguistiques et scolaires.*

On remarque la diversité des pays d'origine (13 pays différents) mais aussi et surtout la complexité des parcours de migration et des parcours sociolangagiers : 8/14 élèves ont vécu dans deux pays au moins avant d'arriver en France, 8/14 déclarent pouvoir parler plusieurs langues autres que le français⁹. Autrement dit, plus de la moitié d'entre eux ont eu une expérience sociale de l'appropriation langagière en situation de contact de langues et de cultures *avant* d'arriver sur le territoire français.

Dans les entretiens et dans leurs comportements, ces adolescents rendent compte d'un rapport à l'école qui est déjà construit, constitué : ils se positionnent comme des apprenants autonomes, mais aussi comme des élèves. Ils témoignent d'une remarquable volonté d'apprendre à l'école. Tous déclarent qu'ils utilisaient une ou plusieurs langues pour réfléchir et

8. Le pays précédant l'arrivée en France est indiqué. Le pays d'origine est indiqué entre parenthèses le cas échéant.

9. Un élève évoque deux pays et une seule langue ; un élève évoque plusieurs langues et un seul pays.

apprendre en arrivant en France mais qu'au fur et à mesure du temps passé à l'école, la langue « autre » s'efface (sauf 7K que l'on écouterait plus bas). Ils disent que c'est une bonne chose, que cela rend leur apprentissage plus efficace, même lorsque par ailleurs ils témoignent de conflits de loyauté entre la famille et l'école : « je parle souvent roumain au foot et sur facebook mais ça me dérange parce que je voudrais bien parler français et ça ça me bloque [...] je pense qu'il faut parler que français // même à la maison il faut faire ça / » (3C). On peut faire l'hypothèse qu'il s'agit d'une intériorisation des rapports diglossiques entre la langue de l'école et les langues de la migration.

En effet, les usages plurilingues observés en classe de FLS ou mentionnés dans les entretiens restent largement partagés dans la classe : 5/8 élèves plurilingues antérieurement mobilisent plusieurs langues en classe de FLS mais aussi la majorité des élèves monolingues antérieurement (5/6). Au total, 10/14 élèves utilisent parfois plusieurs langues pour apprendre en classe. Leur scolarisation semble donc avoir favorisé à la fois un apprentissage du français et des pratiques translingues. Elle semble aussi avoir contribué à l'intériorisation d'un fonctionnement diglossique de leurs répertoires langagiers.

2.2 Apprendre en classe de FLS : des moments plurilingues au sein d'interactions en français

En classe de FLS, bien que l'enseignant n'encourage ni ne freine les pratiques translingues (quelle que soient leurs fonctions), les élèves cherchent à utiliser en priorité la seule langue qui leur est commune à tous : le français. Mais des moments translingues existent au cœur des échanges en français, toujours à l'initiative des élèves. Ils sont à la fois récurrents et très courts (quelques secondes, mais une dizaine de fois par heure, avec des langues et des élèves différents). Ponctuellement, ces moments entre pairs sont verbalisés à mi-voix, de façon confidentielle. Ils sont utilisés pour illustrer une réflexion métalinguistique ou culturelle, pour informer les autres, ou pour mieux comprendre ensemble ce dont on parle.

Ces pratiques se modifient au cours de l'année, toujours à l'initiative des élèves. S'entremêlent des usages « résistants » (qui signalent une résistance et une demande d'aide implicite) et des usages plus conformes (qui signalent un engagement dans les tâches scolaires). L'enseignant rebondit parfois sur un terme ; il peut aussi utiliser des gestes, des images, des développements en français... toute stratégie susceptible d'engager les élèves dans un processus collectif de compréhension. Voici des exemples de ces moments récurrents, à partir des notes de recherche :

1. les moments d'appropriation plurilingues intègrent le français et ont pour objet la tâche scolaire :
 - *Translanguaging* : (39') 13S et 4D parlent anglais (c'est la L1 de 13S) ; 4D explique en français à 13S ; 12S écoute et intervient à son tour « yes yes », « not map ». Le passage d'une langue à l'autre est conversationnel.

- Comparaison des langues : (42') 12S et 4D parlent anglais, en alternance avec le français ; elles discutent pour comprendre la différence entre *chaussure* et *chaussette* (terme utilisé dans l'exercice).

2. Dans les moments résistants, le français n'est pas utilisé :

- (43') 3C et 1A parlent roumain sans cesse et ne font pas les exercices

Lorsqu'il s'agit d'apprentissage, les moments plurilingues visent à la fois des objectifs métalinguistiques et des objectifs identitaires. Ils ont « un rôle de médiation et d'organisation des processus mentaux impliqués dans la compréhension, la production et l'apprentissage » (Young et Mary 2016 : 78). L'élève signale ainsi aux autres qui il est et ce qu'il sait (ou non). Les élèves utilisant ces moments interactionnels font communauté : on signale aussi (individuellement et collectivement) que l'on est capable de jouer avec les langues, les registres, les conceptions du monde. Les élèves s'approprient ainsi les principes de la variation langagière. Ils acquièrent aussi la tolérance aux différences et attribuent une valeur positive à la diversité sociolinguistique. Ces pratiques participeraient donc de l'*empowerment* des élèves (Jaskula 2018), et donc d'un processus d'inclusion à l'insu des enseignants, à l'insu de l'école. Qu'elles restent ignorées ne les rend pas moins pertinentes. Autrement dit, la classe de FLS adopte ici une approche plurielle de la langue de scolarisation sans le savoir.

Ces moments participent de ces tactiques que Michel de Certeau appelle le « braconnage culturel », ces « ruses » qui font inventer un quotidien résistant aux idéologies dominantes (de Certeau 1990). Pour Bourdieu, ces pratiques résistantes sont salutaires parce qu'elles aident à s'affranchir du statut de dominé que l'on incorpore en échouant à l'école, et qui est inculqué par le système scolaire (Bourdieu 1985 : 227-228).

2.3 Apprendre en classe ordinaire : tactique translingue d'un enseignant

En classe ordinaire, les témoignages des élèves témoignent au contraire de pratiques monolingues. Ce sont les moments les plus fréquemment cités comme étant ceux de l'impuissance, de l'incompréhension et de la passivité (Miguel Addisu 2017). Ils apparaissent à la fois comme des lieux d'émancipation (par la curiosité intellectuelle qui est éveillée) et des lieux de frustration (par l'incompréhension des codes langagiers et des codes culturels en circulation).

Un témoignage d'élève fait cependant exception, qui met en perspective la tension qui sans cesse se tisse entre savoirs scolaires et savoirs linguistiques, et qui fait voir l'inclusion comme un principe utopique à l'échelle de l'école, à moins qu'elle ne s'actualise dans des pratiques individuelles. 7K raconte des moments d'apprentissage qui l'ont passionné, et qui se déroulaient principalement en anglais. Dans des moments soustraits au temps collectif de la classe, E interagit avec 7K en faisant le point sur ce qui a été découvert et appris de façon autonome par l'élève à travers des ressources multimodales (ouvrages, vidéos avec

sous-titres, écrits plurilingues, échanges avec divers adultes etc.). Ces interactions se passent principalement en anglais. E et 7K ont l'anglais en commun (écrit et oral), 7K ne parvient pas à utiliser le français (même en classe UPE2A), E utilise aussi le français à l'écrit sur le cahier de 7K, 7K utilise aussi quelques mots d'arabe à l'oral, il garde précieusement son cahier sur lequel on observe des traces d'anglais (scripteurs : E et 7K) et de français (scripteur : E) : sur le cahier, 7K écrit les leçons en anglais, son enseignant lui fait des commentaires écrits en français et les lui commente en anglais. Les échanges oraux se passent principalement en anglais mais tous les moments sont finalement translingues, à l'écrit comme à l'oral : tous les répertoires sont mobilisés de façon imprédictible, en vue de favoriser la fluidité des échanges et la compréhension des savoirs. 7K ne peut apprendre l'histoire que parce que E lui propose des alternatives linguistiques au français et qu'il valorise un travail personnel fait hors des cours. Mais ce travail ne donnera lieu à aucune évaluation scolaire et il ne sera pas réinvesti en classe entière.

Cet accompagnement n'a pu être identifié que lors d'un entretien d'explicitation de plus d'une heure avec l'élève, entretien qui a dû se dérouler avec un interprète arabophone, comme en témoigne cet extrait ¹⁰ :

- I // il préfère l'histoire-géo / parce que l'enseignant l'aide beaucoup / pour apprendre / contrairement aux autres enseignants
- 7K / en cours d'anglais / euh / j'ai compris // mais histoire-géographie / j'aime
- [7K dit échanger en anglais avec son enseignant, il s'anime et sourit, il donne de lui-même des informations à C., il est enthousiaste et montre son plaisir d'apprendre ainsi. 7K dit préférer l'anglais à l'arabe pour apprendre. Il s'aide du dictionnaire et de vidéos. [...] 7K et C regardent ensemble le livre et le cahier que 7K a sorti à la demande de C ; 7K explique en arabe et I traduit.]
- I il a un autre livre qui n'est pas comme celui des autres / c'est l'enseignant qui lui a remis / pour qu'il puisse// il écrit sur des feuilles séparées / elles ne sont pas sur le livre

Doc. 2. Extrait de l'entretien avec 7K avec le Chercheur (C) et un Interprète (I).

L'absence d'évaluation range ce moment parmi les tactiques qui favorisent les apprentissages, le goût du savoir, et la construction d'une identité plurilingue pour l'élève... et pour l'enseignant. S'agit-il ici d'un processus d'inclusion ? Sans doute pas au regard de l'institution, mais deux ans après la recherche tout un collectif d'enseignants a demandé à se former au bénéfice des élèves plurilingues. Les pratiques individuelles des élèves et des enseignants peuvent donc aussi soutenir des transformations plus globales. Les pratiques translingues apparaissent ici comme participant d'un processus d'inclusion très fragile, parce qu'il n'est pas

10. L'enseignant n'a pas répondu aux demandes d'entretien.

autorisé par l'institution. Elle gagnerait pourtant à les reconnaître comme des stratégies au bénéfice de tous.

Conclusion : perspectives pour une didactique inclusive du français

La plupart des élèves enquêtés dans la recherche *Parlangues_I* alternent entre une approche du français que l'on peut qualifier de plurielle (qui mobilise plusieurs langues) et une approche que l'on peut qualifier de singulière (orientée vers la seule langue de scolarisation). Leurs pratiques translingues sont fréquentes mais confidentielles. Ces tactiques participent d'un « art de faire » (Certeau 1990) qui représente des victoires du « faible » contre le plus « fort » car elles dépendent d'instants passagers qui ne leur appartiennent pas en propre, et dont pourtant ils tirent parti. Elles se définissent moins par les langues que par leur intentionnalité. Pour de Certeau, « leur synthèse intellectuelle a pour forme non un discours, mais la décision même, acte et manière de "saisir" l'occasion » (de Certeau 1990 : XLVI-XLVII). Il semble qu'ici, elles contribuent aux dynamiques d'apprentissage tant qu'elles ne sont pas éradiquées au nom d'une francophonie apurée par une idéologie monolingue. On peut d'ailleurs faire l'hypothèse que ces tactiques existent aussi en français, comme de jeux de normes dont les élèves ne sont pas dupes. Pour les enseignants aussi ces tactiques existent : plus que les textes d'orientation politique qui ne donnent pas voix aux mobilités, c'est aujourd'hui par le « bricolage didactique » (Hélot 2014), ou la « logique domestique » que l'enseignant peut assumer « dans l'unité de son action l'aspect multidimensionnel (cognitif, affectif, socioculturel, familial, environnemental, conatif) de l'élève » (Galasso-Chaudet et Chaudet 2015 : 142). Cependant, continuer à considérer les pratiques translingues comme illégitimes ou confidentielles, fragilise l'école tout entière car ces élèves plurilingues, nés en France ou ailleurs et de plus en plus nombreux dans les classes ordinaires, intériorisent aussi des rapports de domination qu'ils investissent par des stratégies qui se construisent en propre, contrairement aux tactiques.

Une pédagogie du *translanguaging* serait une réponse tout à fait intéressante – voire indispensable car elle tient compte de l'ensemble des répertoires des élèves (y compris monolingues si l'on adopte une perspective plurinormaliste du français), sans augurer de leur emploi, sans instaurer de hiérarchie. Ces propositions apparaissent comme un coup de force didactique pour les enseignants s'ils s'autorisent à transformer leur rapport à la langue de scolarisation en se positionnant davantage comme médiateurs que comme transmetteur d'un savoir qui n'appartient plus seulement à l'école. On imagine mal que cela soit possible dans le cadre de disciplines scolaires historiquement constituées selon des principes monolingues (Blanchet et Clerc-Conan 2015), mais il est possible de décliner des gestes transversaux communs aux enseignants (projets transversaux, entretiens individuels, activités d'éveil aux langues, dialogues

pédagogiques...).

Globalement l'école monolingue ne semble pas avoir encore aujourd'hui les moyens d'une approche plurielle de sa langue, ce qui renvoie à nouveau à l'utopie d'un principe d'inclusion que l'on imagine légitime et qui relève en fait d'un processus de changement dans les établissements, plutôt que d'un décret (Ebersold 2015 ; Rousseau *et alii* 2013). Le système éducatif en effet, vise « une qualification et une fixation des rôles des sujets habilités à parler [...], une distribution et une appropriation du discours avec les pouvoirs et les savoirs qui sont les siens » (Foucault 1971 : 14).

Est-il possible d'allier l'organisation institutionnelle (et les idéologies monolingues qui la sous-tendent) et les alternatives plurilingues (et l'hétérogénéité qui en émerge) ? Les recherches sur la question de l'inclusion scolaire rendent compte d'une tension de plus en plus forte qui traverse nos sociétés, et donc l'école (Ebersold 2015). Enseigner la langue de scolarisation en mobilisant la diversité langagière comme une ressource est une piste qui ne peut être circonscrite aux classes de FLS car les élèves plurilingues « ordinaires » sont de plus en plus nombreux. Parce qu'ils s'approprient le français aussi ailleurs qu'à l'école et développent un répertoire langagier pluriel, ils ouvrent des voies sociolinguistiques encore très peu explorées pour une didactique inclusive du français. Mais aucun choix linguistique ne suffit, en soi, à transformer l'expérience éducative des élèves, ni à inverser les effets de la discrimination sociale. Une didactique inclusive du français reste encore à explorer par le prisme des plurilinguismes.

Travaux cités

- ARMAGNAGUE Maïtena, COSSÉE Claire, MENDONÇA DIAS Catherine, RIGONI Isabelle et TERSIGNI Simona, 2018, *Rapport de recherches Evascol. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*. Défenseur des droits et Inshea, disponible en ligne.
- BIGOT Violaine, MAILLARD Nadja et KOUAME Jean-Martial, 2014, « Les enseignants face à la diversité des répertoires langagiers et culturels des élèves : représentations en tension », *SHS Web of Conferences, EDP Sciences*, n° 8, p. 829-846.
- BLANCHET Philippe et CLERC CONAN Stéphanie, 2015, « Passer de l'exclusion à l'inclusion : des expériences réussies d'éducation à et par la diversité linguistique à l'école », *Migrations Société*, 162(6), p. 49-70.
- BLOMMAERT Jan, 2010, *The Sociolinguistics of Globalization*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BOURDIEU Philippe, 1985, « La lecture : une pratique culturelle, débat entre Pierre Bourdieu et Roger Chartier », dans R. Chartier (dir.), *Pratiques de la lecture*, Paris, Payot, p. 278-279.
- CANDELIER Michel *et alii*, 2012, *Le CARAP. Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Conseil de l'Europe, disponible en ligne.

- CASTELLOTTI Véronique et MOORE Danielle, 2005, « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation » dans J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, Francine Cicurel et Daniel Véronique (dir.), *Les Cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF p. 107-132.
- DE CERTEAU Michel, 1990, *L'Invention du quotidien*, Paris, Gallimard.
- CHISS Jean-Louis, 2013, « La didactique du français et des langues à l'épreuve de la pluralité linguistique et culturelle », dans J.-L. Beacco (dir.) *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*, Paris, Didier, p. 102-115.
- Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012, Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. Bulletin Officiel n° 37 du 11-10-2012.*
- CODÓ Eva et NUSSBAUM Luci, 2007, « Plurilinguisme et promotion d'une langue minoritaire : tensions et contradictions », *Langage et Société*, n° 121-122, p. 275-288.
- Comblent l'écart pour les élèves immigrés : Politiques, pratiques et performances*, Paris, OCDE, 2010.
- CUMMINS Jim, 2000, *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters.
- CUMMINS Jim, 2014, « L'éducation bilingue : qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche ? », dans I. Nocus, J. Vernaudo, M. Paia (dir.), *L'École plurilingue en Outre-mer Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 41-64.
- DE PIETRO Jean-François, 2010, « L'éducation au plurilinguisme : un obstacle ou un atout pour la langue de scolarisation ? », *XYZep, Plurilinguisme : une ressource pour l'École ?* n° 37, p. IV-V.
- EBERSOLD Serge, 2009, « Inclusion », *Recherche et Formation*, n° 61(2), p. 71-83.
- EBERSOLD Serge, 2015, « Inclusif. Vous avez dit inclusif ? L'exemple du handicap », *Vie sociale*, n° 11, p. 57-70.
- Éducation pour tous 2000-2015 : progrès et enjeux; rapport mondial de suivi sur l'EPT*, 2015. Paris, Unesco.
- FOUCAULT Michel, 1971, *L'Ordre du discours*, Paris, Gallimard.
- GALASSO-CHAUDET Nicole et CHAUDET Vincent, 2015, « L'inclusion scolaire en question(s). Impacts sur les pratiques enseignantes », *Vie sociale*, n° 11, p. 127-145.
- GARCÍA Ofelia and OTHÉGUAY Ricardo, 2019, "Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* (en ligne).
- HÉLOT Christine, 2014, « Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre. Les enjeux socio-éducatifs du bilinguisme et du plurilinguisme », dans J. Vernaudo, I. Nocus, et M. Paia (dir.), *L'école plurilingue en Outre-mer*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 65-84.
- JASKULA Malgorzata, 2018, « Pratiques didactiques auprès des élèves allophones en France - quelques situations d'empowerment en classe de FLS », dans M. Piotrowska-Skrzypek, M. Deckert et N. Maslowski (dirs.) *Formation et compétences plurilingues*, [Actes du 7^e Congrès international EDiLiC 5-7 juillet 2017 à Varsovie]. Warszawa : CKNJOiEE Uniwersytet Warszawski, Lublin, Werset, p. 231-251.
- KLEIN Catherine et SALLÉ Joël, 2009, *La Scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*, Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale.

Inspection Générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche.

- MIGUEL ADDISU Véronique, 2017, « Connaissances ignorées en FLE d'élèves nouvellement arrivés en France : une étude ethnographique », *Actes du Troisième colloque international de l'ATPF 2017, Enseigner le français : s'engager et innover, Bangkok, 19-20 octobre 2017*, p. 134-156 (en ligne).
- MIGUEL ADDISU Véronique, MAIRE-SANDOZ Marie-Odile, 2016, « Apprendre à lire au CP dans une classe multilingue : le plurilinguisme des élèves comme ressource didactique », dans C. Brissaud et B. Kervyn (dir.), *Lecture et écriture : les choix des enseignants au début de l'école élémentaire, Repères*, n° 52, p. 59-76.
- Ministère de l'Éducation nationale, 2012, Circulaire n° 2012-141 du 02.10.2012.
- NANTE Véronique et TRIMAILLE Cyril, 2013, « À l'école, il y a bilinguisme et bilinguisme », *Glottopol*, vol. 21, p. 98-116.
- ROUSSEAU Nadia, BERGERON Geneviève et VIENNEAU Raymond, 2013, « L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, (35)1, p. 71-90.
- VOGEL Sara and GARCÍA Ofelia, 2017, "Translanguaging", in G. Noblit and L. Moll (Eds.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*, Oxford, OUP.
- WEBER Jean-Jacques, 2014, *Flexible Multilingual Education Putting Children's Needs First*. Bristol, Multilingual Matters.
- YOUNG Andréa et MARY Latisha, 2016, « Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation. Vers un accueil inclusif et des apprentissages porteurs de sens », *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°73, p. 75-94.

Chapitre 10

Enseigner à des élèves plurilingues : vers une didactique inclusive

Nathalie Auger

Université Paul-Valéry - Montpellier 3, Praxiling

Résumé

Sept ans après la parution de la dernière circulaire concernant la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés mettant en avant les notions *d'allophonie* et *d'inclusion*, nous revenons sur ces deux termes en les interrogeant à la fois du point de vue théorique et pratique. Nous exposons ensuite différentes recherches qui ont conduit à la proposition d'activités variées permettant de reconnaître (*inclusion linguistique*) et de prendre en compte (*inclusion langagière*) la pluralité des langues en classe à divers niveaux, âges et dans différentes matières afin de proposer une opérationnalisation des notions *d'allophonie* et *d'inclusion*. Enfin, nous abordons la question de *l'inclusion culturelle* des élèves afin de montrer l'intérêt de s'appuyer sur les expériences antérieures des élèves ainsi que *l'inclusion des autres protagonistes* du contexte scolaire. Nous concluons sur l'intérêt de ces démarches inclusives pour *tous* les élèves.

Enseigner à des élèves plurilingues : vers une didactique inclusive

Sept ans après la parution de la dernière circulaire concernant la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés mettant en avant les notions *d'allophonie* et *d'inclusion*, nous souhaiterions revenir sur ces deux termes en les interrogeant à la fois du point de vue théorique et pratique (en lien avec nos enquêtes ethnographiques et différents projets de recherche). Puis nous exposerons différentes recherches qui ont conduit à la proposition d'activités variées permettant de reconnaître (*inclusion linguistique*) et de prendre en compte (*inclusion langagière*) la pluralité des langues en classe à divers niveaux, âges et dans différentes matières afin de proposer une opérationnalisation des notions *d'allophonie* et *d'inclusion*. Enfin, nous aborderons la question de *l'inclusion culturelle* des élèves afin de montrer l'intérêt de s'appuyer sur les

expériences antérieures des élèves ainsi que *l'inclusion des autres protagonistes* du contexte scolaire - à savoir les parents et l'ensemble du corps éducatif (enseignants, chefs d'établissements, etc.) - qui permettent à tous d'être pleinement partie prenante du processus de scolarisation. Nous concluons sur l'intérêt de ces démarches inclusives pour l'ensemble des élèves afin de proposer une approche de l'inclusion qui ne soit pas celle de certains groupes uniquement (publics allophones, en situation de handicap, etc.) mais qui soit bien au bénéfice de *tous* les élèves. Pour éclairer cette question et répondre à la complexité (Morin 1990) de la situation, le chapitre empruntera à des domaines variés mais connexes tels l'acquisition et la didactique des langues (processus d'apprentissage et d'enseignement), la sociolinguistique (contacts de langues/de normes), la sociologie (valeurs des langues, habitus) ou la psychologie sociale (représentations).

1. Des univers en tension : des didactiques qui n'atteignent pas leurs publics ?

Si l'on considère à la fois le niveau « macro » des textes officiels, celui « meso » des établissements, « micro » des classes et « nano » des élèves, les tensions sont bien palpables. Les discours officiels sur « l'allophonie » et « l'inclusion » ne rencontrent en effet pas toujours les pratiques de classes, ni les réelles compétences (plurilingues par exemple) des élèves (Auger et Cadet 2016).

Si on considère maintenant la recherche, la didactique descendante du français langue étrangère, confrontée au terrain scolaire, a pu permettre de faire émerger de nouveaux paradigmes (français langue seconde, de scolarisation Vigner 2001, Verdelhan-Bourgade 2002) sans que ceux-ci problématisent leurs rapports à d'autres conceptions comme les « approches plurielles » (Candelier 2010), « l'éducation plurilingue et interculturelle » (Coste 2010) ou la « didactique du plurilinguisme » (Troncy et Goletto 2014).

On entrevoit bien les limites de ces didactiques qui n'atteignent pas toujours leurs publics ou leurs contextes, probablement en vue de généraliser, maximaliser les approches, ce qui est bien compréhensible mais opacifie peut-être le message aux enseignants. Il s'agit donc, dans notre situation, de revenir à l'enseignement pour ce public précisément (des élèves plurilingues), dans un contexte spécifique (le système scolaire en France) visant une dynamique inclusive, à la fois en Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivant, dorénavant UPE2A, et en classe ordinaire.

2. Inclusion et plurilinguisme

2.1 Inclure « linguistiquement »

Selon l'Éducation nationale, la « maîtrise de la langue » est une priorité incontournable pour la réussite scolaire et nous aborderons donc en premier lieu la question de « l'inclusion linguistique ». Inclure linguistique-

ment des élèves plurilingues, c'est déjà reconnaître qu'ils ont des ressources langagières à disposition (expériences pratiques et symboliques en langue(s)) et proposer des activités qui vont mobiliser ces ressources, pas uniquement pour le plaisir de la valorisation (ce qui est déjà un point très positif dans les processus de sécurisation linguistique, voir Labov 1976) mais aussi pour aider à construire d'autres apprentissages, par exemple en français. On a proposé il y a bien longtemps (Auger 2005¹) aux élèves de comparer les langues connues avec le français afin d'activer les transferts entre langues (Cummins 1977) et de faire réfléchir à la notion de langue(s) et langage. Si cette possibilité est connue, elle est peu utilisée en raison d'une méconnaissance assez générale de ces notions (Bronckart 2016) et de ces conséquences didactiques : toute « langue » est variationnelle, évolutive, avant tout orale, toujours propre à la communication. Le hiatus vient souvent du fait que le français est paré de toutes les représentations d'une langue de valeur (Bourdieu 1982) ce qui n'est pas toujours le cas des langues des élèves. Les langues non écrites, les variantes, sont souvent peu acceptées dans les imaginaires ou même en pratique. Par ailleurs, ces représentations (Guimelli 1994) peuvent être partagées par les élèves mais aussi par les parents et les enseignants. Certains projets² ont montré que les élèves comme les enseignants ou les parents ne se sentaient que peu légitimes à utiliser une langue comme « le gitan » ou « l'ursari »³ (une langue romani) à l'école. Le flou représentationnel qui recouvre le lien entre le nom, par exemple, de la langue et la réalité linguistique même de ces langues enracine encore ce manque de légitimité et de sécurité linguistique. Il existe pourtant des activités très simples à réaliser et illustrées dans de nombreux sites⁴ de formations pour enseignants comme les biographies langagières. Ces pratiques, selon les présupposés de Busch (2006), sont destinées à tous les âges et niveaux de compétence et permettent d'identifier les langues connues des élèves, de les (re)valoriser, de sécuriser l'apprenant et de créer du lien et du sens entre les langues.

Enfin, deux autres freins à « l'inclusion linguistique » sont identifiés, freins qui sont d'ailleurs imbriqués : le rôle de l'enseignant et le manque de temps. L'enseignant se vit comme le spécialiste, l'expert, il a souvent des difficultés à laisser cette place à l'élève, à l'écouter, à comprendre ce qu'il « a » comme connaissance dans son répertoire. Par ailleurs, ce temps d'écoute et de bricolage (Levi-Strauss 1962), ce tâtonnement à la découverte des expériences langagières des élèves qui permet de construire des connaissances et des pratiques en français semble « faire perdre du temps » à l'enseignant qui a son programme à réaliser.

1. Voir des extraits vidéos sur <http://marille.ecml.at/Classroomvideos/tabid/2915/language/en-GB/Default.aspx>

2. <https://www.ortolang.fr/market/corpora/prax000931>

3. <https://research.ncl.ac.uk/romtels/>

4. <http://maledive.ecml.at/Home/tabid/3598/language/fr-FR/Default.aspx>, <https://www.iampluri-lingual.com/self-portraits.html>

Mais c'est sans compter un fondamental en didactique : la co-construction dans l'apprentissage. Si cette approche n'est pas mise en œuvre, il y a peu de chance que la compréhension et la mémorisation soient réalisées. En fait, du temps est gagné quand ces pratiques « d'inclusion linguistique » sont proposées, mais la force des habitudes est difficile à faire évoluer.

Par ailleurs, l'enseignant se voit aussi dans le rôle du « correcteur », ce qui légitime sa place institutionnelle. Bon nombre de collègues ressentent le besoin de connaître les langues de leurs élèves et on ne peut que se féliciter de ce regain d'intérêt. Dabène et Billiez (1992) parlaient déjà, il y a une trentaine d'années, des demandes de la part des enseignants en formation dans les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) en cours de langues à propos des idiomes de leurs élèves. Cela est en nette régression actuellement et n'est plus au cœur des demandes. Des ressources comme « langues et grammaires d'Ile-de-France »⁵ permettent pourtant de répondre judicieusement à ces questionnements en informant sur les caractéristiques linguistiques de diverses langues de la migration. L'objectif d'une telle ressource est de pouvoir communiquer avec les élèves si l'on n'a pas de médiateurs linguistiques, ou encore d'anticiper les difficultés en français selon les langues connues des apprenants. Le but n'est en aucun cas de connaître leurs langues afin de « corriger » l'idiome/ les idiomes des enfants. L'objectif est tout autre : il est bien d'activer les transferts d'une langue à l'autre, selon des travaux de recherche bien connus et datés (Cummins 1977), et non pas de corriger et développer de nouvelles compétences dans les langues familiales. Laisser cette expertise à l'élève, prendre en compte la voix de l'enfant dans les enquêtes qui les concernent comme le stipule le Comité des droits de l'enfant des Nations-Unis⁶, est encore assez rare dans cette situation.

Si inclure linguistiquement, c'est-à-dire identifier, accepter, valoriser les langues est une première étape de l'inclusion des élèves dans la classe, une autre étape consiste à inclure *langagièrement* les langues afin de les mobiliser pour réaliser des tâches, ce que nous appellerons *l'inclusion langagière*.

2.2 Inclure langagièrement : les langues pour réaliser des tâches scolaires

Réaliser des tâches scolaires pour développer des compétences en français, dans d'autres langues ou encore dans différentes matières, est une étape importante dans l'inclusion des élèves allophones. Cela renforce aussi l'étape précédente qui a consisté en l'identification, l'observation et la valorisation des langues en présence dans l'espace-classe.

Inclure langagièrement provoque un transfert d'une langue à l'autre (vers le français prioritairement) cela permet surtout de pouvoir réaliser

5. <http://lgidf.cnrs.fr/>, <https://research.ncl.ac.uk/romtels/>

6. Nations Unies, Comité des droits de l'enfant, Observation générale no 12 (2009) : Le droit de l'enfant d'être entendu, Document de l'ONU CRC/C/GC/12.

une tâche scolaire sans attendre que l'élève ait atteint un niveau B2 en français, compétence requise par exemple pour une scolarité au collège si l'on suit les recommandations du CECRL et du Capes de Lettres modernes option FLE.S. Quand on travaille sur la notion d'inclusion, il faut penser aux nombreux établissements hors des villes qui n'offrent pas d'UPE2A aux enfants migrants. Il est donc important que l'élève ne soit pas esseulé dans sa classe. Car bien entendu, il ne suffit pas d'être présent dans la classe pour être inclus. L'inclusion passe par la participation active de tous les élèves et trop d'enfants en classe ordinaire (les enfants allophones, mais pas uniquement) ne sont pas inclus dans les tâches proposées.

Pour ce faire, on peut proposer l'exemple ci-dessous en matière « français » (dans le premier ou le second degré). L'enseignant travaille sur le genre descriptif, il peut très bien convoquer du lexique d'autres langues pour « décrire », comme phase intermédiaire pour atteindre ses objectifs. Cela permettra d'aboutir à la pratique et à la conceptualisation du genre discursif descriptif pour tous les élèves, en incluant les élèves allophones sans retarder les élèves francophones qui pourront avoir une occasion d'entendre, comprendre, des mots du lexique d'autres langues.

Ainsi dans le corpus suivant du projet de recherche (Auger et Fleuret 2019) :

Enseignant : décris-moi ce dessin

Elève (arabophone L1) : il y a des fruits/// comme des pommes ou/// je ne sais pas comment dire kamuthraa

Enseignant : c'est pas des pommes// c'est des poires// tu as dit comment

Elève : kamuthraa//

Enseignant : c'est poire// poire /// c'est ça/// plus sucré/// plus de jus// la forme aussi

Elève : c'est long

Enseignant : oui// plus long// ovale

Autre exemple, lors de la lecture d'un poème de Baudelaire, une élève berbérophone et hispanophone (élève marocaine précédemment scolarisée au Maroc), qui vient d'arriver en France, ne comprend pas le poème. L'enseignante décide de lui proposer une version de la poésie en espagnol, que l'élève comprend sans difficulté. L'objectif de la séance est de travailler sur l'utilisation de la langue de Baudelaire pour traduire l'exotisme dans « L'invitation au voyage ». L'élève hispanophone ne pourrait pas répondre pour le français mais elle peut réaliser la tâche en espagnol et l'ensemble de la classe (dont certains élèves ont pris espagnol langue vivante 2 ou parlent espagnol par ailleurs) va ensuite réfléchir sur la façon de traduire l'exotisme en français et dans une langue donnée, ce qui permettra de mieux prendre conscience des potentialités du langage selon les idiomes et en général (universaux du langage) : jeux sur certaines

allitérations plutôt que d'autres dans certaines langues, choix du lexique ou des images, jeux de mots spécifiques, etc.

Dans les autres matières, les langues peuvent servir de ressources à tout moment pour comprendre un document en histoire ou en physique : document en ligne en langue originale, document traduit par les élèves. Il ne s'agit pas de constamment traduire dans les langues déjà connues mais de permettre, par tous les moyens langagiers possibles (donc des images, des schémas, des manipulations verbales et non verbales) d'avoir accès au sens et à sa construction. Si la compétence en français des élèves n'est pas suffisante pour réaliser les tâches demandées par l'enseignant, les moyens d'action évoqués peuvent permettre de comprendre les consignes, les supports de classe et d'effectuer l'activité, afin de développer des connaissances et des expériences... sans attendre.

3. Inclusion socioculturelle

La langue n'est pas seule en cause dans l'inclusion des élèves migrants. L'inclusion passe aussi par la proposition de supports de classe qui comportent de la diversité linguistique et culturelle. Le dernier rapport mondial de suivi sur l'Éducation réalisé par l'UNESCO en 2018 a pour objet « Migration, déplacement et éducation ». Le rapport, dont le sous-titre est « Construire des ponts, pas des murs », poursuit les évaluations des progrès accomplis ces dernières années en prenant comme ligne de mire les objectifs de développement durable de l'éducation. Le but du rapport est de présenter des données factuelles sur différents types de migration et de déplacement dont les renseignements sont utiles pour une amélioration de l'éducation : programmes d'enseignement, pédagogie et formation des enseignants. Le rapport recommande un mode de scolarisation inclusif (pas de cours spécifiques à long terme pour les nouveaux arrivants) et, ce qui nous intéresse au premier chef, l'introduction de supports scolaires représentant la diversité de la population, la contribution des populations migrantes à tous les pays (dont le système scolaire) et la formation contre les stéréotypes. Les connaissances et expériences antérieures des élèves doivent donc être valorisées et utilisées comme une ressource.

Le principal problème est que les enseignants ne sont pas formés pour faire face à ces défis. Les enseignants eux-mêmes ne sont pas assez diversifiés et ne proposent pas, bien souvent, de supports représentant la diversité de leurs classes.

Pourtant des projets de recherche existent et vont dans ce sens, en proposant, par exemple l'utilisation de la littérature de jeunesse qui met en scène la diversité dans la salle de classe. Dans le projet franco-canadien financé par le Conseil de Recherches en Sciences Humaines (Auger et Fleuret 2016), l'objectif suivi est en droite ligne des recommandations de l'Unesco. En proposant aux enfants des albums de jeunesse qui renvoient aux répertoires plurilittéraires des élèves (Sabatier et Moore 2014) ou encore à leurs histoires de vie (Fleuret 2020), la

littérature de jeunesse peut être un support très pertinent pour la prise en compte de la diversité. Ainsi, la multitude de choix, de formats et de contenus des albums, permet de répondre à la diversité réelle des classes. Le livre de jeunesse permet par ailleurs de travailler sur l'inclusion linguistique et langagière dont nous avons déjà parlé. L'album comporte aussi cet avantage de relier concrètement les plans graphique et visuel pour une meilleure compréhension de la narration. Tauveron (1999) ou Marcus (1999) explique que la littérature convoque un plaisir esthétique, intellectuel et culturel. Les albums permettent de faire écho aux expériences des élèves.

Inclure culturellement les élèves implique donc de s'inscrire dans une démarche interculturelle qui autorise, dans l'espace-classe, à faire écho et à valoriser la singularité de chaque élève. Ce mouvement interculturel, qui oscille entre subjectivité et décentration, crée des liens entre les élèves de la classe et l'enseignant grâce à la reconnaissance des spécificités de chacun, des universaux qui les relie et provoque une ouverture à l'altérité.

Inclure culturellement est donc, finalement, faire culture commune dans la salle de classe, et participer à la construction d'une communauté d'apprentissage originale selon les publics.

Il est entendu que les pédagogies de projets qui prennent en compte la diversité vont participer du développement de l'inclusion culturelle en s'ancrant dans la réalisation d'une tâche qui permet la différenciation pédagogique et la prise en compte de l'expérience de tous. On pense au projet *Lucide multilingual cities*⁷ mené dans différentes villes en Europe où l'objectif est de repérer, d'identifier, les différentes langues de l'espace urbain des élèves et d'échanger avec les commerçants ou les institutions dans diverses langues. Aux États-Unis, Mary Bucholtz⁸ mène des travaux similaires. Ces activités permettent l'inclusion socioculturelle des élèves tout en permettant la construction de connaissances et de pratiques langagières en français. Pour les enfants francophones, cela permet de développer les compétences dans les matières (la géographie ou l'histoire par exemple). En effet, travailler au niveau local incite à faire se rencontrer culture quotidienne et culture savante. En prenant conscience de la diversité des langues, tous les enfants progressent dans leurs apprentissages.

Entrer en relation avec l'Autre, en lien avec l'espace scolaire ou urbain, peut aussi être porté par d'autres projets où les élèves « échantonnent » des expériences les uns avec les autres en vue de la réalisation d'une tâche qui va, *in fine*, les inclure socialement. Ainsi, des pratiques où les apprenants enseignent des langues à d'autres apprenants ou « échantonnent » des compétences et des expériences (une séance de dessin contre une session de langue, de guitare) favorisent l'inclusion de tous. Cette pratique est à distinguer du tutorat qui est parfois envisagé pour

7. <https://www.languagescompany.com/news/lucide-multilingual-cities-project/>

8. <http://www.skills.ucsb.edu/>

accompagner les élèves allophones : un apprenant francophone aide ou parraine un élève allophone. Mais cette relation peut devenir asymétrique et problématique pour la relation. En effet, si le même élève a toujours une position de surplomb, il n'apprend pas, peut dénigrer les autres enfants et être exclu. De son côté, l'élève constamment tutoré peut se sentir incompetent, ne plus oser prendre l'initiative. Pour rétablir la symétrie, l'échange d'expérience est intéressant. Il permet de dépasser l'écueil du tutorat asymétrique. Si l'on suit les travaux de M. Mauss (1924), le propre de la relation sociale est la réciprocité, le *don / contre-don*. Ainsi, si le receveur ne « rend pas » au donneur, l'inclusion ne peut avoir lieu. L'étayage ne peut donc pas être unilatéral et il importe que tous les élèves aient quelque chose à « échanger ». À l'enseignant de créer, selon les objectifs du programme, les activités qui correspondent à de telles ambitions.

4. Inclusion des parents

Nous avons pour le moment insisté sur l'inclusion des élèves allophones, sans oublier les autres enfants de la classe dans la réflexion, sinon l'inclusion ne pourrait pas être réalisée. Il manque cependant encore deux protagonistes qui participent de l'inclusion des élèves : les parents et les enseignants.

Concernant les parents, les approches comparées montrent que ceux-ci ne font pas réellement partie, comme au Canada par exemple, du processus d'inclusion scolaire en France (Akkari *et alii* 2009). Au Canada, le processus est tripartite : enseignants-élèves-parents, ces derniers étant encouragés à participer aux activités de l'école. D'ailleurs, si ce n'est pas le cas, ils sont souvent perçus négativement. En France, les parents ne sont guère requis pour participer à des activités en dehors des sorties scolaires ou des devoirs à la maison. On comprend donc qu'inclure les parents est intéressant non seulement pour les parents d'enfants migrants (pour comprendre le système scolaire, apporter leurs expériences à la classe), mais généralement pour tous les parents d'élèves. Des projets spécifiques peuvent – ou ont pu – être menés pour répondre spécifiquement à l'inclusion linguistique, langagière et culturelle des parents. Par exemple, des livrets d'accueil bilingue pour aider les parents à s'approprier le système scolaire en France sont disponibles sur le site du Centre d'accueil et de scolarisation des élèves nouvellement arrivés et du voyage de Montpellier⁹. On pourrait tout à fait imaginer des versions audio pour les parents non alphabétisés ou illettrés. Par ailleurs, des informations sur l'absence de dangers du bi/plurilinguisme à destination des parents sont disponibles sur des sites élaborés par des chercheurs (Bijeljac-Babic¹⁰, Aalto, Auger *et alii*¹¹, ou des associations¹²). L'objectif est de faire

9. <http://casnav34.free.fr/accompagnement.html>

10. <https://bilinguesetplus.org/>

11. <https://maledive.ecml.at/Studymaterials/Society/Dealingwithfactsmyths/tabid/3650/language/fr-FR/Default.aspx>

comprendre aux parents qu'ils sont légitimes à parler leur ou leurs langues. Cependant, ces sites ne sont pas encore traduits dans les langues des parents, ni disponibles en version audio, ce qui serait pourtant fort utile. De même, faire découvrir l'école aux parents via un audio guide multilingue comme à l'école Fabre de Millau¹³ est une possibilité pour inclure tous les protagonistes et aider à faire découvrir comprendre le nouvel environnement de son enfant et se sentir plus à l'aise d'y participer.

Au-delà de la phase initiale de décodage de la situation scolaire pour inclure les parents y compris ceux qui sont illettrés, la seconde phase est celle de les faire concrètement collaborer aux projets de classe afin d'inclure les parents à la communauté éducative. Les projets précurseurs en ce domaine sont ceux des Suisses avec les sacs d'histoire¹⁴. Il s'agit, dans ce projet, de proposer des livres en français et dans d'autres langues connues des familles (en version écrite et audio) que les enfants lisent en classe et à la maison avec les parents (ou les écoutent pour ceux qui ne savent pas lire). Ensuite, on demande aux parents d'aider à traduire d'autres livres. Des mises en scène d'ouvrages sous des formes théâtrales ont également été proposées.

Dans le projet Romtels¹⁵ en France (Auger *et alii* 2018), la démarche d'inclusion a été menée grâce à une enquête qui permet l'utilisation des langues des élèves et des parents comme une ressource pour la résolution de tâches. Le contexte d'élaboration et d'application (classe et musée) ainsi que les supports artistiques et numériques utilisés (tableaux et banque de données linguistiques) ont permis de faire émerger une réflexion sur les enjeux de la médiation aux niveaux (inter)culturel, identitaire, linguistique et numérique favorisant l'inclusion.

Finalement, ces projets ne sont que des exemples déclinables à l'infini selon les objectifs des enseignants et des programmes scolaires.

5. L'inclusion des enseignants

Les enseignants, chefs d'établissements, mais aussi l'ensemble du personnel en relation avec les enfants doivent se sentir inclus si l'on souhaite qu'à leur tour ils pratiquent activement l'inclusion de leurs élèves. S'ils manquent d'informations sur les pratiques possibles avec les élèves allophones, s'ils ne peuvent se concerter facilement pour faire progresser les élèves, ils ne peuvent se sentir inclus.

Cette inclusion du corps éducatif exige du temps d'information, de formation et de suivi de pratiques. Les concours et les formations initiales offrent peu de place à la question des élèves allophones. Comme en témoigne une étude préliminaire de Azaoui, Auger et Zoïa (à paraître), les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (Espé) proposent bien

12. <https://www.dulala.fr/>

13. Projet réalisé en 2016 par des étudiants du Master FLE/S de Montpellier.

14. <https://edu.ge.ch/site/archiprod/les-sacs-dhistoires/>

15. <https://nuvision.ncl.ac.uk/Play/17830>

souvent des modules génériques de type « enseigner à des publics vulnérables, en difficultés ou en REP+ » où les enfants migrants côtoient ceux qui sont en situation de handicap ou évoluant dans des contextes socio-culturels défavorisés. L'essentiel de ce chapitre a tenté de montrer que l'inclusion relève d'un principe de mise en relation et, selon nous, celle-ci ne peut être efficace et effective que si l'ensemble des enfants sont pris en compte de façon inclusive dans un module. Les propositions qui concernent les élèves allophones doivent pouvoir aussi concerner, de façon inclusive, tous les autres élèves (rôle des langues et du langage, pédagogie différenciée).

Les enseignants, en plus d'être formés à l'inclusion linguistique, langagière, culturelle (ce qui est loin d'être le cas malgré les sites qui existent à ce propos¹⁶) et à la relation avec les parents, doivent aussi se sentir inclus en tant qu'enseignant eux-mêmes. En effet, les enseignants en UPE2A témoignent souvent du manque d'inclusion dans le corps des enseignants (Auger 2010). Ils jonglent avec les emplois du temps de la classe ordinaire, s'organisent au coup par coup selon les arrivées des nouveaux élèves, ont parfois des statuts de vacataires qui peuvent grever leur légitimité. Les enseignants des classes ordinaires ne se sentent parfois pas plus inclus en ce qui concerne la relation aux enfants migrants. Parfois, ils ignorent même qu'ils ont des EANA en deuxième année dans leur classe. Pour inciter à l'inclusion des enseignants, les programmes peuvent se révéler être des opportunités : Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI), projets interdisciplinaires, Éducation Morale et Civique (EMC) sont autant de leviers pour travailler avec les collègues et tisser des liens sur les questions de diversités linguistique et culturelle.

Tous les enseignants de toutes les matières ont le langage et les langues en partage pour co-construire des connaissances et des pratiques chez les élèves. Le travail de l'inclusion linguistique, langagière et culturelle, le lien avec les parents les concerne donc au premier chef. Des formations transversales concernant ces aspects pourraient être proposées et favoriseraient la rencontre avec les autres enseignants, des autres disciplines dans et hors UPE2A (Auger 2010). Des matériaux pédagogiques ont été fabriqués d'ailleurs pour différentes matières en reprenant ces principes comme dans *Conbat+* ou *Binogi*¹⁷. Par ailleurs, l'éducation bi/plurilingue favorise l'« élaboration d'un savoir pratique qui, via l'élaboration du langage, clarifie les objets de savoir disciplinaire » (Gajo et Serra 2000 : 499). Ainsi, selon ces auteurs, la problématisation et la compréhension des concepts sont favorisées par la pluralité des représentations conceptuelles (cultures éducatives, diversité linguistique et culturelle). Ces approches collaboratives dans la classe favorisent l'inclusion de tous. La pluralité des (re)formulations et donc des alternances de décontextualisation / recontextualisation, les va-et-vient et croisements

16. <https://maledive.ecml.at/>

17. <http://conbat.ecml.at/>, <https://app.binogi.ca/>

multiples entre langues et disciplines, voire le décroisement des disciplines si cela est possible dans les projets et les programmes sont donc un atout de taille pour l'inclusion. On en revient à la question des supports dans d'autres langues ou venant de cultures éducatives diverses, évoquée plus haut.

Enfin, concernant l'inclusion de l'ensemble des équipes éducatives, on sait le rôle crucial des infirmières, des psychologues scolaires dans l'aide aux enfants migrants qui souffrent parfois de trauma, ou des surveillants qui sont parfois d'habiles médiateurs notamment linguistiques. L'ensemble de la communauté enseignante et éducative doit donc travailler de concert pour se mettre en relation et pratiquer l'inclusion entre soi – ce qui est loin d'être simple dans le secondaire où chaque enseignant est assez isolé – et inclure les élèves.

Conclusion

Une didactique qui se veut inclusive considère dans son ensemble à la fois les élèves, les parents et le corps éducatif (enseignants, chefs d'établissement, surveillants, etc.). Ces co-acteurs ainsi que leurs langues, langage, leurs expériences vécues dans et hors de l'école sont primordiales pour la co-construction des connaissances, non seulement en français et en langues vivantes mais dans toutes les disciplines. Cette prise en compte a pour effet de favoriser le développement des compétences scolaires de l'ensemble des élèves, enfants allophones ou non. Cette co-action permet aussi l'élaboration d'une culture commune et d'une véritable communauté d'apprentissage. Cette dynamique est complexe (Morin 1990) et processuelle : il ne suffit pas de le déclarer pour qu'elle fonctionne. Cette didactique nécessite donc d'accepter de se confronter à la réalité, sans la déplorer ou la nier, en développant en priorité des relations avec l'altérité pour permettre à l'ensemble de la communauté éducative de participer et de s'inscrire plus favorablement dans la réussite scolaire.

Travaux cités

- AKKARI Abdeljalil et CHANGKAKOTI Nilima, 2009, « Les relations entre parents et enseignants Bilan des recherches récentes », *La Revue internationale de l'éducation familiale*, n° 25, p. 103-130.
- AUGER Nathalie, 2010, *Élèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives en classe*, préface de J.-L. Chiss, Paris, Éditions des Archives Contemporaines.
- AUGER Nathalie, 2005, *Comparons nos langues*, DVD et livret d'accompagnement, Scéren, disponible en ligne.
- AUGER Nathalie, AZAOUI Brahim, HOUÉE Christel et MIQUEL Frédéric, 2018, « Le projet européen Romtels (*Roma Translanguaging Enquiry Learning Spaces*). Un questionnaire sur la médiation à de multiples niveaux : (inter)culturelle, identitaire, linguistique et numérique », dans J. Lorilleux et E. Huver (dir.), *Quelles médiations en didactique des langues et des cultures ?* Revue de l'ACEDLE 15-3, disponible en ligne.

- AUGER Nathalie et CADET Lucile, 2016, « Que révèlent les parcours et les pratiques des enseignants en classe de français ? Éléments de réflexions sur les conflits cognitifs et méthodologiques face aux traditions didactiques », dans A. Pégaz Paquet et L. Cadet (dir.), *Les Langues à l'école, la langue de l'école*, Arras, Artois Presses Université, coll. « Études linguistiques-didactique des langues », p. 47-66.
- AUGER Nathalie et FLEURET Carole, 2019, "Where is diversity in classrooms welcoming newcomers?", *Language Awareness Journal*.
- AZAOUI Brahim, AUGER Nathalie et ZOÏA Geneviève, 2020, à paraître, « L'interculturalité, l'arlésienne de la formation initiale des enseignants ? », *Mélanges Crapel*.
- DABÈNE Louise et BILLIEZ Jacqueline, 1992, *LIDIL Autour du multilinguisme*, Grenoble, PUG.
- BOURDIEU Pierre, 1982, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- BRONCKART Jean-Paul, 2016, *Pourquoi et comment devenir didacticien*, Lille, Éditions du Septentrion.
- BUSCH Brigitta, 2006, "Language Biographies - approaches to multilingualism in education and linguistic research", in B. Busch, A. Jardine, A. Tjoutuku (Eds.), *Language Biographies for Multilingual Learning*, Cape Town, PREAESA Occasional Papers. No. 24, p. 5-17.
- CANDELIER Michel, 2010, *Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP), à travers les langues*, CELV, Conseil de l'Europe.
- COSTE Daniel, 2010, « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation pluri-lingue et interculturelle », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 7(1), disponible en ligne.
- CUMMINS Jim, 1977, "Psycholinguistic Evidence", in *Bilingual Education: Current Perspectives*. Vol. 4. Education, Arlington (VA), Center for Applied Linguistics, p. 78-89.
- FLEURET Carole, 2020, *La Littérature de jeunesse : une heuristique à la croisée des contextes d'apprentissage pour entendre la voix des élèves en situation minoritaire*, *Le Relais*, El Jadida, Presses de l'Université d'El Jadida.
- GAJO Laurent et SERRA Cécilia, 2000, « Acquisition des langues et des disciplines dans l'enseignement bilingue : l'exemple des mathématiques », dans D. Véronique, *Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition, Études de linguistique appliquée*, n° 120, p. 497-508.
- GUIMELLI Christian, 1994 (dir.), *Structures et transformation des représentations sociales*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- LABOV William, 1976, *Sociolinguistique*, Paris, Éditions de Minuit.
- LÉVI-STRAUSS Claude, 1962, *La Pensée sauvage*, Paris, Plon.
- MARCUS Catherine, 1999, *Français Langue Seconde, lectures pour le collège*. CDRP de l'Académie de Grenoble et Paris, Delagrave.
- MAUSS Marcel, 1924, *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*, *Sociologie et Anthropologie*, PUF, Collection « Quadrige ».
- MORIN Edgar, 1990, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Éditions du Seuil.
- SABATIER Cécile et MOORE Danièle, 2014, « Diversités, identités plurielles et français langue minoritaire : un exemple au Canada », *RIED-Réseau International Éducation et Diversité*. 20-22 octobre 2014, Marseille.

- TRONCY Christel et GOLETTA Livia, 2014, *Didactique du plurilinguisme : approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*.
- TAUVERON Catherine, 1999, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères*, n° 19, p. 9-38, Lyon, INRP.
- VERDELHAN-BOURGADE Michèle, 2002, *Le Français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, Paris, PUF, « Éducation et Formation ».
- VIGNER Gérard, 2001, *Le Français langue seconde*, Paris, CLE International.

**Appropriations du français en langue seconde
par les élèves allophones**

Chapitre 11

Implications didactiques de l'appropriation du français sur une année scolaire par les élèves allophones

Catherine Mendonça Dias
Université Paris 3, Diltec

Résumé

Beaucoup d'élèves allophones arrivant non francophones à leur arrivée acquièrent des compétences communicatives de niveau B1, en français langue seconde, au cours de leur troisième année (Mendonça Dias 2012). Les enquêtes d'Evascol, en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A), ont permis d'obtenir des indicateurs sur des performances langagières, au fil d'une année scolaire. Dans cet article, nous évoquons d'abord la méthodologie et l'échantillon d'élèves, puis plusieurs résultats : l'hétérogénéité demeure constante en classe, la compréhension de l'oral est proche de celle de l'écrit, la fluence est ralentie, des situations d'illettrisme sont identifiées. La fin de l'accompagnement linguistique s'avère arbitraire et non organisée. Cette analyse se poursuit avec l'évocation des implications didactiques et des modalités d'apprentissage de la langue seconde, à court et moyen terme.

Introduction. Implications didactiques de l'appropriation du français sur une année scolaire, par les élèves allophones

Parmi les élèves allophones nouvellement arrivés en France, neuf élèves sur dix bénéficieraient d'une prise en charge spécifique (Robin 2018), principalement en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (désormais UPE2A) où est dispensé un enseignement intensif de la langue française, en tant que langue seconde. Cet enseignement se déroule sans programme particulier (Mendonça Dias 2012), en tenant compte du fait que « la langue française n'y est pas seulement objet d'étude mais aussi outil d'apprentissage des autres objets d'étude » (Marcus 1999 : 12), suivant une didactique et une pédagogie facilitant l'accès aux compétences scolaires visées (Chnane-Davin 2005 ; Vigner

2006 ; Verdelhan-Bourgade 2002), en s'appuyant éventuellement sur le plurilinguisme¹ (Faupin 2018) et les compétences culturelles individuelles (Mendonça Dias 2014). Lorsque ces élèves terminent leur première année scolaire en France, une partie d'entre eux ne bénéficient souvent plus de soutien pour étudier la langue française, quel que soit leur niveau, bien que la circulaire en vigueur de 2012 envisage que l'apprentissage d'une langue seconde se déroule sur le long terme. Dans une étude précédente, il était apparu que les élèves devraient atteindre le niveau B1 pour réussir le brevet des collèges et suivre une orientation scolaire choisie en filière générale, technique ou en bac professionnel, ce à quoi les jeunes au départ non francophones parviennent plutôt au cours de leur troisième année scolaire – en moyenne – quand ils ont été régulièrement scolarisés auparavant (Mendonça Dias 2012).

Les études sur l'appropriation d'une langue seconde donnent des indicateurs sur le rythme d'apprentissage. Dans le présent article, nous allons présenter une étude des performances linguistiques des élèves allophones, au cours d'une année scolaire, pour en dégager quelques propositions didactiques. D'abord, nous allons décrire la méthodologie utilisée dans le cadre du projet Evascol², consistant en exercices numériques et en présence. Ces tests ont été soumis dans des UPE2A primaire et secondaire des académies de Montpellier (désormais académie A) et de Bordeaux (académie B) à un échantillon de 353 élèves allophones nouvellement arrivés, que nous allons caractériser. Puis, nous commenterons les résultats de leurs performances linguistiques ce qui donnera lieu à une analyse des implications didactiques et à la formulation de préconisations pour l'enseignement du français, dont on retrouve le détail dans le rapport remis au Défenseur des droits (Armagnague *et alii* 2018).

1. Présentation de la méthodologie pour une enquête longitudinale quantitative et qualitative

1.1 Deux passations d'exercices dans une même année scolaire

Nous cherchions à observer des progrès des élèves et avoir une vision des niveaux linguistiques en présence en UPE2A au fil d'une année scolaire. Notre protocole d'observation (Mendonça Dias 2017) est basé sur la coopération de 27 enseignants partenaires, à travers deux académies et avec l'accord des différents acteurs impliqués (Cnil³, recteur, inspecteur, chef d'établissement, enseignant, famille, élève). Ce protocole s'appuie sur des activités numériques en français et en mathématiques, précédées d'un questionnaire personnel sur la scolarisation et la biographie langagière. Ces mêmes tests ont été proposés à deux reprises en décembre

1. Se reporter dans le présent ouvrage aux chapitres des auteurs suivants : Auger (p. 171) ; Avery (p. 39) ; Escudé (p. 259) ; Miguel Addisu (p. 155) ; Stratilaki et Nicolas (p. 141).

2. La recherche pluridisciplinaire, Evascol, portée par l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et des enseignements adaptés (Inshea) a été financée par la mission Recherches du Défenseur des Droits.

3. Commission nationale de l'informatique et des libertés.

2015 et en juin 2016 aux mêmes élèves primo-arrivants. Nous avons les résultats de 353 jeunes scolarisés à travers 24 dispositifs d'apprentissage du français. Nous allons au préalable présenter le contenu et la forme de ces tests.

En français, les exercices élaborés et basés sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), évaluant du niveau A1.1 au niveau B1 (Tagliante 2005 ; Huver et Springer 2011), portent sur la compréhension orale et écrite, en milieu scolaire⁴. En mathématiques, le protocole conçu avec Karine Millon-Fauré, didacticienne des mathématiques, vise à vérifier les acquis des élèves par rapport aux prérequis curriculaires et aux élèves natifs de même niveau scolaire (Mendonça Dias et Millon-Fauré 2018)⁵. Pour ce faire, le test de décembre était dans la langue du choix de l'élève (18 langues proposées)⁶. En revanche, en juin, lors de la seconde phase, les mêmes exercices de mathématiques n'étaient proposés qu'en français, de sorte à évaluer les transferts de compétences entre langue première et langue seconde, ainsi que les phénomènes d'acquisition et de déperdition au cours de l'année scolaire : est-ce que l'élève réussirait, en français, à réutiliser les connaissances acquises dans une langue précédente ? Dans ces tests, les réponses apportées par les élèves conditionnaient la succession des exercices numériques : des réponses exactes débloquaient des exercices plus difficiles.

De plus, en juin, des exercices en géométrie⁷ et en fluence⁸ ont été soumis en présence. Un groupe de 27 élèves a réalisé des tracés géométriques après lecture d'énoncés rédigés en français. En fluence, 18 élèves ont lu un texte informatif dans leur langue d'origine ou de scolarisation antérieure (Rafoni et Deruguine 2003 ; Deruguine 2008). Cette lecture, réalisée à haute voix, durait une minute. Puis, pendant une autre minute, cette fois-ci en langue française, ils ont lu un texte narratif intitulé « Monsieur Petit », produit par le laboratoire Cognisciences (Lequette *et alii* 2008) déjà soumis par l'équipe grenobloise à 1 092 élèves français du CE1 à la 5^e : les scores des élèves étaient classés en fonction du nombre de mots correctement lus en une minute. C'est bien l'évaluation du décodage, et non de la littératie, qui était visée. Toutefois, nous avons modifié deux aspects méthodologiques du test grenoblois. En premier lieu, nous avons comptabilisé les mots lus, qu'ils le soient correctement ou non, car il était difficile de distinguer les erreurs liées au décodage de

4 Exercices conçus par Mendonça Dias, en ligne : <https://evascol.hypotheses.org/exercices-en-ligne>

5. Se reporter ici même au chapitre 12, « Analyse quantitative et qualitative des difficultés rencontrées par les élèves allophones dans leurs apprentissages mathématiques », par Millon-Fauré.

6. La numérisation des exercices en mathématiques a été possible grâce à l'aimable accord de l'académie d'Aix-Marseille, à travers notamment la personne de D. Caraty, et grâce au soutien technique d'A. Clavé-Mercier et C. Delanne.

7. Le test de géométrie a été produit et analysé par Millon-Fauré et la passation a été réalisée par Azaoui et Mendonça Dias.

8. Le protocole de recherches en fluence et les analyses des résultats ont été menés par Mendonça Dias, avec A.-C. Oller, enseignante chercheuse en sciences de l'éducation.

celles dues à la production phonétique (même avec cette tolérance, les scores demeurent inférieurs à la moyenne des élèves des classes ordinaires, comme nous le verrons plus loin). En second lieu, nous avons cherché à comparer la fluence entre la langue privilégiée par l'élève (langue maternelle ou de scolarisation antérieure) et la langue française, pour observer la corrélation de vitesse de lecture oralisée entre les deux langues. Cet objectif a été compromis par le fonctionnement syntaxique et lexical des langues : par exemple, les mots thaï se suivent sans espacement ni signe de ponctuation interne, ni majuscule, aussi un décompte de mots et de phrases était compromis. Malgré ces difficultés, nous avons pu estimer la fluidité : le temps d'hésitation, de silence, de reprise... ou l'impossibilité de lecture oralisée étaient autant d'indicateurs du rapport au code écrit.

Nous avons complété nos données avec les résultats et les productions écrites des élèves concernés par la passation du Diplôme d'études en langue française (DEL F), à la mi-mai, ainsi que des bulletins scolaires, quand ces documents étaient accessibles.

1.2 L'échantillon des 353 élèves participants

353 élèves ont participé au test mais certains ont été absents en phase 2 (conseil de classe passé, intégration complète en classe ordinaire, sorties scolaires, ramadan, déscolarisation et déménagement), tandis que de nouveaux arrivés en cours d'année ont participé. Nous avons donc 320 participations en phase 1 et 234 participations en phase 2. Ainsi, 199 élèves ont réalisé les exercices de français en phases 1 et 2, tandis que 177 élèves ont réalisé les exercices de mathématiques des deux phases.

À l'exception d'un seul élève⁹, tous étaient inscrits dans un dispositif. Pour l'académie B, l'échantillon était représentatif des UPE2A puisque 33 UPE2A étaient représentées parmi les 45 de l'académie ainsi que quatre dispositifs destinés aux élèves non ou peu scolarisés antérieurement (NSA) sur les cinq existants. Les participations des enseignants de l'académie A étaient plus aléatoires. Les élèves étaient répartis à travers 36 établissements, ce qui correspond en fait à 24 dispositifs où interviennent 27 professeurs de français partenaires pour cette recherche (des établissements comportent deux unités, un professeur des écoles itinérant circule dans dix écoles...). Les trois quarts étaient en collège et le quart restant de l'échantillon relevait des écoles ou des lycées. La répartition garçons-filles était relativement équilibrée dans l'ensemble des dispositifs, avec un peu plus de garçons : 188 contre 162 filles¹⁰. Plus des deux tiers des élèves de l'échantillon étaient arrivés dans le courant de l'année scolaire de la recherche (2015-2016), et les autres depuis plus d'un an (ce qui signifierait que les UPE2A dédiées aux nouveaux arrivants, normalement sur une durée d'une année scolaire, suppléent l'absence de

9. Sur un total de 487 établissements d'une même académie, un seul enseignant dispensant un soutien à un élève sans dispositif a bien voulu participer aux tests.

10. Pour 3 élèves, le sexe n'a pas été renseigné.

dispositif linguistique de suivi).

Le formulaire numérique soumis aux élèves les amenait à indiquer leurs pays d'origine et leurs langues. Nous nous appuyons donc sur du déclaratif des jeunes (vérifié par leur enseignant après extraction des réponses). Observons leurs réponses : 55 pays sont mentionnés, sachant que certains jeunes en indiquent plusieurs, en fonction de leur parcours migratoire. Les origines géographiques varient d'une académie à l'autre. Les trois pays les plus cités par les jeunes sont ici l'Espagne, le Portugal et la Bulgarie. Remarquons que les 45 élèves bulgares se trouvent dans une même agglomération et s'ils sont surreprésentés dans les dispositifs pour élèves peu scolarisés antérieurement, ils sont aussi proportionnellement nombreux dans les UPE2A ordinaires de cette même agglomération. L'académie A est, quant à elle, caractérisée par la présence de nombreux élèves venus d'Espagne qui, ici, représentent le tiers de ses participants.

51 langues sont représentées parmi celles déclarées comme premières, et elles ne correspondent pas forcément à la langue officielle du pays d'origine. 92 élèves sont arabophones, arrivés du Maghreb ou d'Europe occidentale. On n'obtient donc pas une équivalence pays / langue première. Un septième des élèves seraient bilingues depuis la petite enfance (voire plurilingues), sachant que les élèves développent des compétences au gré de leur trajectoire migratoire.

Un peu moins de la moitié des élèves sont inscrits dans leur classe d'âge et les autres ont une année de décalage ou davantage, car beaucoup arrivent en cours d'année. Au collège, l'inscription des élèves dans une classe d'âge inférieure est plus fréquente qu'en primaire, notamment pour ceux qui relèveraient de la 3^e, ce qui permet de différer leur orientation au lycée, d'autant plus qu'il n'y aura pas de prise en charge pour eux, du moins dans l'académie B qui ne comprend pas d'UPE2A au lycée, et rarement d'heures de soutien linguistique. Les résultats en mathématiques – concernant 177 élèves de l'échantillon – montrent que, dans les conditions de passation de tests, plus de la moitié des élèves présentent un retard de près d'un an, au moins, par rapport au niveau moyen d'une classe ordinaire correspondant à leur âge¹¹ (Mendonça Dias et Millon-Fauré 2018).

1.3 L'arrivée progressive du français dans le répertoire plurilingue

Les jeunes allophones arrivant en France ont, *de facto*, une langue première (ou plusieurs) en usage. Certains connaissent le français, appris comme langue vivante étrangère ou seconde dans un pays précédent (Mendonça Dias 2012). Le bi/plurilinguisme constitue la norme : plus de la moitié de l'échantillon déclarent utiliser au moins deux langues à la maison, voire trois ou quatre langues (notons que le fait de nommer les langues de son répertoire langagier n'infère pas ici un degré de compétence). Ce plurilinguisme se serait construit dans le temps puisque 300 des 353 élèves ne déclaraient qu'une seule langue maternelle.

11. Les mêmes tests avaient été soumis à des classes ordinaires par l'académie d'Aix-Marseille qui nous a communiqué les résultats permettant la comparaison.

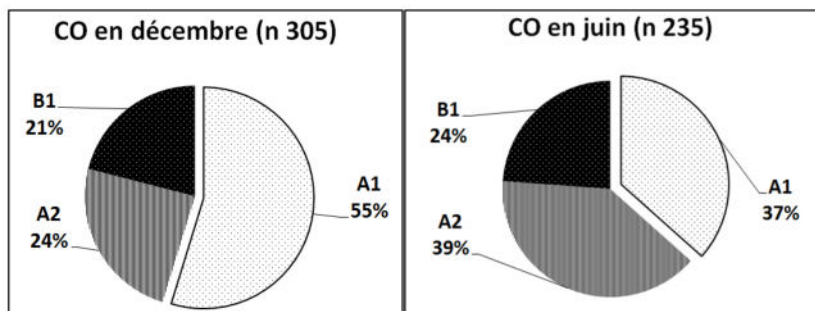
Au fur et à mesure qu'ils acquièrent des compétences en français, leur bi/plurilinguisme se caractérise par des compétences langagières asymétriques qui évoluent : par exemple, les plus jeunes continuent rarement la pratique de l'écrit dans des langues précédentes, au profit du français. L'adhésion au projet migratoire des élèves que nous désignons « migrés » (dans la mesure où le départ ne relève pas de leur choix) ou les « conflits de loyauté dans lesquels l'enfant peut être pris entre la culture, l'origine de ses parents et la culture française dans laquelle il se construit » (Goï 2008) peuvent influencer, voire différer, l'entrée dans cette langue additionnelle, pour reprendre la terminologie anglophone (*as additional language*). À l'inverse, des motifs personnels peuvent accélérer le processus d'appropriation, avec parfois comme revers, des phénomènes d'attrition en langue première. Signalons que 30 élèves déclarent ne plus utiliser à la maison leur langue maternelle, au profit d'une langue seconde antérieure (cas de l'espagnol pour un arabophone ayant vécu en Espagne) ou du français (cas de mineurs isolés habitant en foyer). D'après les réponses des élèves, le français arrive progressivement dans la sphère privée. 5 % des 353 élèves déclarent que le français devient la langue exclusive de la maison (cas de familles recomposées avec un Français) et pour 44 %, le français est déclaré présent à la maison, avec des degrés certes variables d'usage, en partage avec une ou d'autres langues.

Dans cette étude, l'évolution du niveau linguistique individuel apparaît : par exemple, pendant une année scolaire, un élève développe des compétences en français correspondant au niveau A1 en cours. De ce fait, dès le niveau élémentaire, il serait possible de le considérer comme francophone, non pas tant sur le critère des performances mais du moins, sur la fréquence de cet usage dans des situations ne serait-ce que scolaires. Caractérisons maintenant ces compétences.

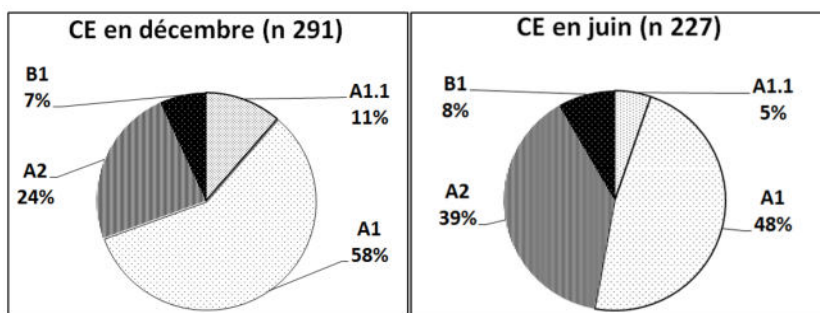
2. Analyse des résultats aux activités de français

2.1 Performances et progrès en compréhension en français : les activités numériques

Après avoir présenté la méthodologie et l'échantillon, passons aux principaux résultats. Sur chaque graphique, des niveaux apparaissent : A1 introductif (pour un élève en mesure de comprendre une consigne scolaire très simple, courante et concrète telle que « Sortez vos stylos rouges »), A2 intermédiaire (pour un élève pouvant comprendre à peu près une consigne prévisible dans un énoncé plus complexe : « Il faudra écrire sur des grandes affiches parce que nous allons mettre l'exposition dans la cour de récréation ») et B1 dit « niveau seuil » (pour un élève capable de comprendre un article argumenté sur un thème connu). À l'écrit, le niveau A1.1 renvoie ici au stade du déchiffrement.



Doc. 1 : La répartition linguistique dans les UPE2A aux phases 1 et 2, pour la compréhension orale (CO), en décembre 2015 et juin 2016.



Doc. 2. La répartition linguistique dans les UPE2A aux phases 1 et 2, pour la compréhension écrite (CE), en décembre 2015 et juin 2016.

D'après les résultats, le niveau en compréhension est généralement meilleur à l'oral qu'à l'écrit. Ce constat n'est pas systématique. Par ailleurs, la différence est parfois minime (par exemple, fin A1 en compréhension écrite et début A2 en compréhension orale). Certains élèves originaires de pays francophones de l'Afrique subsaharienne ont un niveau en compréhension orale guère supérieur à celui de la compréhension écrite, ce que nous désignons par l'expression « illusion de l'oral ». En effet, une maîtrise des énoncés communicatifs les plus fréquents donne l'impression que l'élève est à l'aise à l'oral, au niveau seuil. Or les difficultés à l'écrit ne sont pas seulement liées à la maîtrise du code écrit et des règles syntaxiques et orthographiques : le travail à l'oral est nécessaire. Rappelons un précédent suivi de cohorte de 190 élèves, au cours de leurs trois premières années en France : les résultats détaillés à l'examen du DELF scolaire avaient mis en évidence qu'à partir des niveaux B1-B2, on observait une inversion des performances et la compréhension orale devenait finalement plus difficile que la compréhension écrite (Mendonça Dias 2012 : 294).

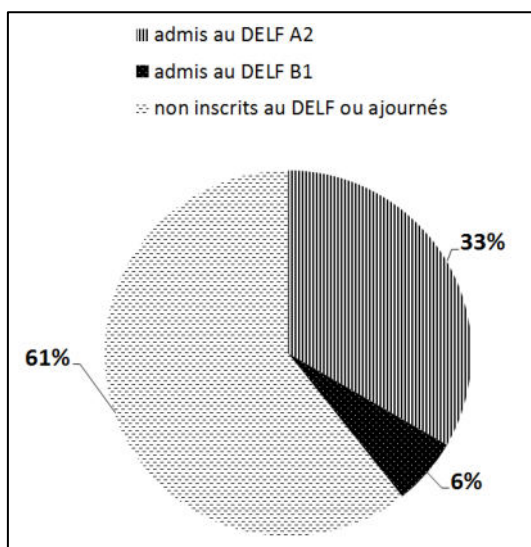
En ce qui concerne la réception de l'écrit, un premier exercice amenait l'élève à écouter un mot isolé répété et à en retrouver la forme écrite parmi 6 propositions, comportant des syllabes simples (par exemple, Canada). Parmi un échantillon de 46 élèves NSA, 13 élèves qui étaient au stade du décodage écrit échouèrent – d'où un niveau A1.1 – tandis que les autres réussirent et obtinrent le niveau A1 en cours. Ces résultats corroborent ceux de mathématiques qui révèlent un pourcentage important d'élèves en décalage scolaire, par rapport aux élèves français du même âge.

Les résultats des tests mettent en exergue une importante hétérogénéité linguistique chez les élèves des dispositifs. Nous observons qu'entre les deux passations (phase 1 et phase 2), le nombre d'élèves de niveau A1 diminue. En décembre 2015, plus de la moitié de l'échantillon se situait au niveau A1 en compréhension de l'oral, tandis qu'en juin 2016, c'était moins de la moitié en A1 au profit du niveau A2. Toutefois, l'hétérogénéité linguistique demeure, ce qui implique, sur le plan didactique, que les enseignants ne peuvent pas adopter une progression linéaire du A1 en septembre vers le B1 en juin, mais opter pour une approche différenciée et spiralaire qui prend en compte les niveaux en présence dans la classe, malgré les limites de la mise en œuvre de la pédagogie différenciée¹². Par exemple, sur le plan grammatical de la conjugaison, on ne peut pas considérer pouvoir aller du présent en septembre vers le subjonctif en juin avec un rythme successif et exclusif : il est nécessaire de fonctionner avec une continuité et une reprise des objets d'étude, or certains enseignants ont intégré un « curriculum de l'urgence » (Mendonça Dias 2011), c'est-à-dire qu'ils compressent le travail en abordant *tous* les points linguistiques possibles en une année scolaire – équivalent à la durée d'inscription en UPE2A – au lieu d'organiser une progression dépendant des niveaux des élèves et de leur disponibilité cognitive.

Les résultats de juin 2016 (phase 2) mettent en évidence une hétérogénéité linguistique analogue. Près de la moitié des élèves sont encore positionnés au niveau A1 dans les résultats généraux aux tests. Nous pouvons resserrer l'observation sur les seuls élèves arrivés en 2015-2016, c'est-à-dire dans leur première année d'UPE2A, en examinant les résultats au DELF. Prenons l'exemple de l'académie B (dans laquelle la récolte de ces données a été rendue possible). Plus de la moitié¹³ ne sont pas inscrits au DELF A2 ni B1, lors des épreuves qui se déroulent à la mi-mai, car la plupart relèvent encore du A1. Or, pour des questions de moyens, cette académie ne proposait pas tous les niveaux du DELF et avait privilégié alors ceux du A2 et B1 mais, comme il apparaît, la majorité de cette cohorte n'a pas été jugée en mesure de valider le A2.

12. Se reporter à la conclusion du chapitre d'Azaoui dans le présent ouvrage.

13. Il s'agit des collégiens, voire lycéens, car le DELF n'est pas proposé au niveau primaire dans cette académie.



Doc. 3. Répartition de 168 élèves arrivés dans l'académie B en 2015-2016, obtenant le DELF (n 66) de niveau A2 ou B1 ; ajournés au DELF (n 10) ; non inscrits au DELF (n 92).

Finalement, les élèves ont une progression critériée personnelle importante : le fait d'être non francophone, de commencer à interagir et comprendre des discours en milieu scolaire, témoigne d'apprentissages réalisés. Toutefois, à la fin de l'année d'UPE2A, des élèves ont le même niveau que certains de leurs camarades en début d'année scolaire : par exemple, Diana a atteint le début du A2 à la sortie du dispositif en juin tandis que Diogo, lorsqu'il a été inscrit en septembre dans le dispositif, avait le niveau début A2. On voit bien dès lors que le motif convoqué de maîtrise de la langue pour justifier l'UPE2A n'est pas toujours probant dans la réalité du terrain : les élèves sortent du dispositif avec un niveau similaire à d'autres qui y entrent. C'est que la convergence des besoins linguistiques avec d'autres motifs (telle que l'acculturation au nouvel environnement scolaire...) présiderait les choix pédagogiques d'inscription en UPE2A. Et concernant la sortie du dispositif, celle-ci serait motivée par des raisons structurelles et économiques d'une part (nécessité de libérer des places pour de nouveaux arrivants, etc.) et, d'autre part, l'objectif d'inclusion complète en classe régulière. Toutefois, le rythme d'appropriation d'une langue seconde par les élèves allophones ne correspond pas à l'offre institutionnelle d'enseignement et, à l'issue de l'année en UPE2A, le niveau de nombreux élèves demeure en deçà du niveau B1, niveau à partir duquel des cours complexes peuvent être appréhendés. Ainsi, « le temps institutionnel n'est pas le temps de la classe dispositif FLS », constatait Chnane-Davin (2005 : 407), qui convoquait par ailleurs Vygotski et sa théorie sur la zone proximale de

développement : “On ne peut enseigner à l’enfant que ce qu’il est déjà capable d’apprendre” [...]. Car “enseigner à l’enfant ce qu’il n’est pas capable d’apprendre est aussi stérile que lui enseigner ce qu’il sait déjà faire tout seul” [...] » (*ibid.* : 416).

2.2 Fluence en lecture oralisée

Des compétences insuffisantes en décodage peuvent constituer des obstacles à la compréhension écrite. Comme indiqué plus haut dans la présentation méthodologique, pour observer le décodage, nous avons évalué le nombre de mots lus, en une minute, par un échantillon restreint de 18 élèves (un tiers d’écouliers et deux tiers de collégiens), ayant effectué tout le protocole de recherches et auprès desquels des observations de classe avaient été menées. Ces élèves ont, dans un premier temps, lu un texte dans la langue de leur choix, puis un texte en français, « Monsieur Petit » (Lequette *et alii* 2008), pour lequel nous avons les résultats obtenus par des élèves français. Pour écarter les approximations phonétiques liées à l’allophonie, nous avons comptabilisé le nombre de mots lus, qu’ils l’aient été correctement ou non. Même avec cette adaptation dans le décompte, les scores demeuraient inférieurs à ceux des natifs inscrits au même niveau scolaire. Nous avons repéré des élèves en difficultés à l’écrit dans leur langue, ce qui se répercutait dans la lecture oralisée en français, et d’autres élèves qui avaient une lecture fluide dans leur langue mais décodaient laborieusement en français. Par exemple, Pira, âgée de 13 ans, en 6^e, lisait en français plus lentement que le plus lent des élèves de CE2 testés par Cognisciences, indépendamment des erreurs de prononciation, alors qu’elle maîtrisait le décodage en thaï avec aisance. Même Carlos, en fin de collège (qui réussit son brevet en juin et relevait du B1) eut un score correspondant au plus bas score d’un élève de 6^e. Les transferts de compétences ne sont pas évidents, la mécanique de la lecture oralisée prend du temps.

Ces résultats nous conduisent à dresser quatre recommandations pédagogiques adaptées aux performances constatées : la nécessité d’introduire un travail systématique et explicite dans la relation graphème-phonème (et pas seulement réservé pour les élèves peu scolarisés antérieurement) ; la pratique de la lecture oralisée et expressive ; le recours à la lecture dans des langues connues à l’écrit pour consolider les compétences et renforcer la confiance des apprenants en situation d’insécurité linguistique. Enfin, l’organisation du tiers-temps se justifie, en dépit des discussions idéologiques qu’elle pourrait susciter sur les catégorisations d’élèves et la crainte d’amalgame avec des élèves en situation de handicap.

2.3 Quelques observations linguistiques pour la classe de mathématiques

Les résultats en mathématiques sont présentés par Millon-Fauré dans le chapitre suivant ; nous en soulignons rapidement quelques éléments saillants. En juin, 38 % des élèves n’ont pas réussi à réaliser certains exercices lorsque la consigne était en français alors qu’ils avaient su faire

ces mêmes exercices lorsque l'énoncé était proposé dans une langue maîtrisée.

Par ailleurs, les élèves ont réalisé un exercice de compréhension écrite qui nécessitait de repérer le nom de fournitures scolaires (équerre, règle, compas), puis les associer aux trois images correspondantes parmi les six proposées. En juin, 36 élèves confondaient encore les termes du matériel, en dépit de leur niveau en géométrie (de niveau cycles 3 ou 4 pour 10 d'entre eux). Pour ce qui concerne les exercices de géométrie en présence, il s'avère que des termes très usités, notamment en cycle 3 et 4, tels que *parallèle* et *perpendiculaire* ne sont pas maîtrisés, indépendamment du niveau linguistique atteint. On peut également s'étonner que des élèves n'aient pas encore assimilé les termes *cercle* et *triangle*, en fin d'année, tout comme le nom de fournitures scolaires, alors qu'ils ont bénéficié de cours spécifiques de mathématiques dispensés en unité pédagogique.

Face à un énoncé mathématique, les élèves doivent décoder, mobiliser leur connaissance lexicale et discursive, ainsi que maîtriser les notions, de sorte à pouvoir réaliser la tâche mathématique. Ces opérations requièrent du temps supplémentaire et induisent de la part de l'enseignant un « ralentissement didactique » (Chnane-Davin 2005 : 407). Dans ces conditions, au vu de la tri-focalisation¹⁴ (code écrit, compétences langagières et notions disciplinaires), en tenant compte du fait que les élèves arrivent souvent avec des performances inférieures à celles d'un élève de leur classe d'âge et vu que des objets d'étude mathématiques n'avaient pas été abordés dans leur scolarisation antérieure, des organisations d'emploi du temps au sein d'UPE2A paraissent incohérentes : des élèves ne suivent parfois que deux heures hebdomadaires de mathématiques en UPE2A, parfois sans inclusion dans cette discipline en classe ordinaire. Le volume horaire finalement s'avère donc largement inférieur, diminué de moitié par rapport à ce qu'un élève natif peut prétendre. Les cours de mathématiques en UPE2A sont aléatoires et variables en termes d'intervenants et d'horaires, sans programme spécifique, ni l'assurance qu'un manuel ait été distribué en cours d'année. Enfin, s'il paraît essentiel que les enseignants de mathématiques soient sensibilisés aux dimensions langagières de leur discipline, il est réciproquement profitable que les enseignants de français en UPE2A soient informés des types de discours mathématiques usités par leurs collègues, ce qui pourrait donner lieu à davantage de formations communes.

2.4 Le cas des élèves non ou peu scolarisés antérieurement (NSA)

Les six dispositifs d'une même académie, scolarisant des élèves catégorisés NSA ont fait participer 56 élèves (29 garçons et 27 filles), de 11 à 16 ans. Certains étaient arrivés en France depuis 5 ans, mais irrégulièrement scolarisés à cause de migration pendulaire ou de

14. Nous reprenons le concept de bifocalisation (Bange 1992), duquel nous mettons en valeur un troisième paramètre, celui du code écrit, inclus toutefois dans les compétences langagières à travers l'orthographe.

conditions de vie précaire ; leurs compétences écrites relevaient des cycles 1 ou 2.

Si des élèves NSA sont au stade du décodage, la majorité se situe au niveau A1 en cours, en compréhensions écrite et orale. Les marges de progrès au niveau A1, habituellement considéré comme un niveau rapide à atteindre, sont réduites et l'appropriation ralentie est peu visible sur les échelles utilisées par les enseignants, ce qui masque du même coup les progrès réalisés par les élèves.

Sur le plan linguistique, on retrouve des élèves avec des scores analogues dans des UPE2A ordinaires. Dans ce cas, comment expliquer la répartition des élèves en deux dispositifs distincts ? Si le motif n'est pas linguistique, les raisons peuvent être diverses : connaissances scolaires insuffisantes, assiduité scolaire irrégulière, styles comportementaux parfois « indésirés ». Leur profil et les représentations cristallisent des réticences des équipes éducatives, insuffisamment préparées à ces conditions d'enseignement (Mendonça Dias 2013, 2020) pouvant se traduire par des organisations ségrégatives. Remarquons aussi que deux tiers seraient dans leur classe d'âge : il est paradoxal qu'on les mette davantage dans leur classe d'âge comparé aux élèves régulièrement scolarisés antérieurement, inscrits en UPE2A ordinaires, ce qui pourrait révéler une volonté d'accélérer l'orientation vers des voies professionnalisantes. Notons enfin les dilemmes d'enseignement et d'orientation pour les élèves en situation de handicap identifiée tardivement.

Conclusion

En quoi l'étude des performances linguistiques des élèves allophones nous renseigne-t-elle sur la didactique à mettre en œuvre dans les UPE2A ? Nous avons obtenu quelques éléments de réponse basés sur l'appropriation linguistique qui ont conduit à énoncer des recommandations au niveau institutionnel, de l'établissement et de la classe, recommandations non exhaustives et limitées aux seuls points d'observations sur des compétences circonscrites.

Tout d'abord, concernant la période de l'UPE2A, le rythme d'appropriation observé a fait apparaître l'hétérogénéité linguistique constante de septembre à juin. Cette hétérogénéité conduit à envisager la différenciation pédagogique en UPE2A – au-delà du débat idéologique – comme une démarche pédagogique inhérente à la répartition linguistique du groupe multi-niveaux et à l'anticiper dans les supports et l'ingénierie de formation. En second lieu, au vu du répertoire langagier des élèves et au regard des compétences visées en milieu scolaire, les enseignants pourraient davantage mobiliser les langues connues dans une démarche de didactique intégrée et de comparaison des langues¹⁵. Pour ce qui concerne les compétences en français, les résultats en compréhension orale au fil des mois amènent à reconsidérer les modalités de travail pour les interactions orales. Il serait profitable d'organiser sur le temps scolaire

15. V. *supra*, note 1.

des activités associant élèves d'UPE2A et ceux de classe ordinaire, en vue de productions communes et coopératives de travaux (textes collaboratifs, exposés oraux, etc.). Cette démarche permettrait de provoquer davantage d'interactions entre élèves d'unité pédagogique et élèves de classe ordinaire, dans des activités en classe, en vue de sorties, séjours, projets de citoyenneté... Quant aux résultats en fluence, ils impliquent de ménager davantage de séances régulières, surtout au niveau secondaire, pour expliciter la relation graphème-phonème, la phonétique et renforcer la pratique de la lecture oralisée. En outre, l'exemple apporté par les résultats en mathématiques et les échanges avec les enseignants nous permettent de recommander de distribuer les manuels scolaires aux élèves des unités pédagogiques dès leur arrivée et d'en accompagner la découverte. Il faudrait garantir un enseignement des mathématiques d'un volume au moins égal au cursus régulier, avec un soutien horaire supplémentaire, pour tenir compte de l'appropriation langagière suivant des rythmes d'appropriation ralentis. Une réflexion devrait s'engager sur les modalités d'appropriation des compétences langagières dans l'activité mathématique par des élèves plurilingues.

Enfin, nous constatons que la sortie des dispositifs, brutale scolairement et psychologiquement (Guedat-Bittighoffer 2014), est déterminée par la durée d'inscription et non en fonction d'un niveau linguistique à atteindre, comme observé. Dans une partie des établissements enquêtés, aucun suivi n'est prévu, si ce n'est sur le temps libre des enseignants. Après l'UPE2A, les prises en compte des profils particuliers des élèves devraient aussi donner lieu à des aménagements particuliers. Tout d'abord, au vu des profils plurilingues avérés des élèves, le plurilinguisme des élèves pourrait être reconnu dans le cadre de la validation des compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, pour le domaine 1 : « Les langages pour penser et communiquer », concernant l'objectif « comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère », au lieu de les dévaluer en prenant comme langue de référence l'anglais. En outre, les résultats en français au terme d'une année scolaire confirment la nécessité d'envisager des politiques publiques scolaires prenant en compte des besoins sur le long terme. Toutefois, si les besoins éducatifs particuliers perdurent, il convient de ne pas prolonger l'inscription en unité pédagogique, mais d'organiser des accompagnements de réinvestissements linguistiques sur le temps scolaire avec des élèves natifs, non pas sur un mode déficitaire mais avec des impulsions de projets scolaires, ainsi qu'aménager les objectifs d'apprentissage en classe ordinaire dans la mesure du possible et du bien-être de chacun¹⁶, et, au moment des évaluations, avec l'octroi du tiers-temps.

Travaux cités

ARMAGNAGUE Maïtena, COSSÉE Claire, MENDONÇA DIAS Catherine, RIGONI Isabelle et TERSIGNI Simona, 2018, *Rapport de recherches Evascol. Étude sur la*

16. V. ici même le chapitre 6, p. 107 et suiv., sur la souffrance des enseignants.

- scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*. Défenseur des Droits & Inshea, 2018, disponible en ligne.
- BANGE Pierre, 1992, « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, disponible en ligne.
- Cadre européen commun de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Unité des politiques linguistiques, Strasbourg. 2000.
- CHNANE-DAVIN Fatima, 2005, *Didactique du FLS en France : le cas de la discipline « français » enseignée au collège*, Villeneuve d'Ascq, ANRT.
- DERUGUINE Nathalie, 2008, *Passerelles en quinze langues (BIS). Évaluation-lecture en langue d'origine cycles II et III*, Paris, Sceren-CNDP.
- FAUPIN Elisabeth, 2018, « Les marques transcodiques dans les disciplines non linguistiques. Comment les enseignants gèrent-ils l'apparition des langues premières chez les élèves allophones scolarisés au collège ? » dans Mariella Causa et Valeria Villa-Perez (dir.), *Essais* [Bordeaux], n° 14, *Plurilinguismes en construction*, p. 51-65 (disp. en ligne).
- GOÏ Cécile, 2008, « Élèves nouvellement arrivés en France et parents allophones : construire le lien entre l'école et la famille », dans P. Colcanap et J.-M. Faivre (dir.), *École et familles, Cahiers pédagogiques*, n° 465, disponible en ligne.
- GUEDAT-BITTIGHOFFER Delphine, 2014, *Les Élèves allophones à l'épreuve de l'apprentissage d'une langue seconde : des politiques éducatives au processus de compréhension*, doctorat en sciences du langage, Université de Nantes.
- HUVER Emmanuelle et SPRINGER Claude, 2011, *L'Évaluation en langues*, Paris, Didier.
- KLEIN Catherine et SALLÉ Joël, 2009, *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- LEQUETTE Christine, POUGET Guillemette et ZORMAN Michel, 2008, *ELFE, Évaluation de la lecture en fluence*, Grenoble, Université Pierre-Mendès-France, Laboratoire des sciences de l'éducation, Cognisciences.
- MARCUS Catherine, 1999, *Français Langue Seconde, lectures pour le collège*, Grenoble, CRDP, et Paris, Delagrave, coll. « 36 ».
- MENDONÇA DIAS Catherine, 2012, *Les Progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France*, Villeneuve d'Ascq, ANRT.
- MENDONÇA DIAS Catherine, 2013, « Les progressions linguistiques et scolaires par les collégiens nouvellement arrivés, non ou peu scolarisés antérieurement », dans D. Toffoli et M.-F. Narcy-Combes (dir.), *Apprendre les langues, autrement, Recherches en didactique des langues et des cultures (RDLC), Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 10, fasc. 1, octobre 2013, p. 159-175, disponible en ligne.
- MENDONÇA DIAS Catherine, 2014, « Comparaisons entre les compétences initiales des collégiens nouvellement arrivés et les compétences visées et atteintes dans le système scolaire français », dans J.-P. Cuq et F. Chnane-Davin (dir.), *Approche comparative des savoirs et des compétences en didactique*, Paris, Riveneuve, coll. « Actes académiques », série « Didactique des langues ».

- MENDONÇA DIAS Catherine, 2017, « Le rythme d'apprentissage des élèves allophones arrivants : présentation d'un protocole de recherches », dans G. Geron, D. Meunier, R. Gevaert et C. Eid (dir.), *Le français langue ardente, Florilège du XIV^e Congrès mondial de la FIPF, Dialogues et cultures*, n° 63, Bruxelles, EME, p. 47-58.
- MENDONÇA DIAS Catherine, 2020, à paraître, « Les élèves allophones peu scolarisés antérieurement dans l'ombre du monstre scolaire », dans B. Garnier et P. Blanchet (dir.), *Études de linguistique appliquée, Diversité linguistique et formation citoyenne*.
- MENDONÇA DIAS Catherine and MILLON-FAURÉ Karine, 2018, "French as an Additional Language for Mathematics' Purposes », In N. Monnier (Ed.), *Language for Specific Purposes in History*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing.
- Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Circulaire n° 2012-141 du 02.10.2012, *Bulletin officiel* n° 37 du 11.10.2012.
- RAFONI Jean-Charles, 2008, *Apprendre à lire en français langue seconde*, Paris, L'Harmattan.
- RAFONI Jean-Charles et DERUGUINE Nathalie, 2003, *Passerelles en quinze langues. Évaluation-lecture en langue d'origine cycles II et III*, Paris, Sceren-CNDP.
- ROBIN Juliette, 2018, *60 700 élèves allophones en 2016-2017 : 90 % bénéficient d'un soutien linguistique*, *Note d'information de la DEPP*, n° 18.15.
- TAGLIANTE Christine, 2005, *L'Évaluation et le Cadre européen commun*, Paris, CLE International.
- VERDELHAN-BOURGADE Michèle, 2002, *Le Français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, Paris, PUF.
- VIGNER Gérard, 2006, *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, CLE International.

Chapitre 12

Analyse quantitative et qualitative des difficultés rencontrées par les élèves allophones dans leurs apprentissages mathématiques

Karine Millon-Fauré
Aix-Marseille Université, Adef

Résumé

Nous nous intéressons dans cette étude aux difficultés qui attendent les élèves allophones lors de leurs apprentissages des mathématiques en France. Lors du projet Evascol, nous avons proposé à des élèves scolarisés en UPE2A différents tests afin d'évaluer d'une part leurs connaissances en mathématiques, d'autre part leurs compétences en français. L'analyse des données recueillies nous a permis de mieux comprendre la nature des difficultés rencontrées, notamment en ce qui concerne la compréhension des énoncés mathématiques rédigés en langue française. Nous avons ainsi pu constater que la maîtrise des compétences langagières nécessaires à l'activité mathématique n'était pas forcément liée à l'acquisition des compétences langagières requises pour soutenir une conversation usuelle, ce qui conforte des résultats trouvés précédemment (Millon-Fauré 2011).

Dès leur arrivée en France, la plupart des élèves allophones sont accueillis, pendant à peu près un an, dans des dispositifs dont l'objectif essentiel réside dans l'apprentissage du Français Langue Seconde (Cuq 1991) : 90 % environ des enfants allophones scolarisés en France profitent de cette opportunité (Robin 2018), généralement au sein de classes d'Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A). Toutefois, en dépit de cet enseignement spécifique, les élèves allophones paraissent rencontrer, dans leur scolarité, beaucoup plus de difficultés que leurs camarades nés en France, comme le soulignent diverses études nationales (Caille *et alii* 2016) ou internationales¹. Les facteurs susceptibles

1. Le Programme International pour le Suivi des Acquis (Pisa) de l'OCDE montre que l'écart

d'expliquer ce phénomène sont multiples et il est difficile de mesurer le poids de chacun : ces élèves disposent-ils, à leur arrivée, des savoirs scolaires nécessaires pour poursuivre leur scolarité en France ? Dans quelle mesure, les difficultés rencontrées dans la maîtrise du français entravent-elles leur scolarité ? Si les réponses à ces questions s'avèrent complexes, l'approfondissement de cette problématique nous paraît incontournable pour pouvoir proposer à ces élèves un enseignement réellement adapté à leurs difficultés spécifiques. Dans cette étude nous nous focalisons sur une discipline en particulier (les mathématiques) et nous cherchons, à partir de différentes évaluations proposées à un échantillon d'élèves allophones, les causes des difficultés observées.

1. Appuis sur les recherches antérieures

1.1 Zoom sur certains paramètres pouvant expliquer les difficultés scolaires rencontrées par les élèves allophones

Les facteurs qui peuvent entraver la scolarité des élèves allophones sont nombreux. Plusieurs recherches avancent comme paramètre essentiel le profil socio-économique des familles d'élèves allophones, surreprésentées dans les couches les plus défavorisées de notre société. Or comme le rappellent Goux et Maurin (2000) : « Plus les revenus d'une famille sont élevés, plus les parents sont à même d'offrir à leurs enfants des conditions de vie favorables à leur développement et il s'agit d'un déterminant fondamental de la réussite à l'école. » Une étude de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) dénonce également la concentration des élèves allophones au sein des établissements défavorisés : « la concentration d'élèves au profil socio-économique défavorisé est [...] fortement corrélée à l'obtention de moins bons résultats scolaires pour les élèves. » (OCDE 2012). D'autres facteurs (Millon-Fauré 2017) comme le degré d'instruction des parents, l'absence éventuelle de modèle de réussite scolaire dans le milieu familial ou l'impact psychologique dû au déracinement jouent très certainement un rôle dans l'apparition des difficultés scolaires des élèves allophones.

Toutefois, dans cette recherche, nous nous concentrerons sur les paramètres en lien avec les enseignements afin de réfléchir à l'amélioration des dispositifs proposés aux élèves allophones dans le cadre scolaire. Nous nous demandons notamment si les savoirs mathématiques appris par ces élèves dans leurs pays d'origine correspondent effectivement à ceux enseignés dans l'école française. Rappelons tout d'abord que les programmes officiels varient d'un pays à l'autre, voire au sein d'un même pays. Par ailleurs, les techniques mises en œuvre pour réaliser une tâche ne sont pas toujours les mêmes, comme le montre Girodet (1996) qui liste divers algorithmes opératoires utilisés dans différents pays. Ces considérations nous amènent à nous demander si un élève ayant commencé sa

entre les performances scolaires des élèves issus de l'immigration (notamment ceux de la première génération) et leurs camarades nés en France est particulièrement important, comparé à la moyenne des pays de l'OCDE.

scolarité dans un autre pays a effectivement rencontré les mêmes savoirs mathématiques que ses camarades nés en France et s'il dispose vraiment des prérequis nécessaires pour suivre dans la classe où il a été affecté.

La dernière source éventuelle de difficultés que nous évoquerons ici concerne les compétences en français. En effet, même si les mathématiques disposent d'un riche éventail de symboles pour traduire certaines notions, le recours à la langue française s'avère incontournable, pour la formulation des diverses propriétés, théorèmes, ou démonstrations. À cela s'ajoute, dans le cadre scolaire, l'expression des multiples explications et exemples qui accompagnent le cours. Par conséquent on peut se demander si les élèves allophones disposent des compétences langagières nécessaires pour comprendre (à l'oral comme à l'écrit) les énoncés qui leur sont proposés durant les cours de mathématiques...

1.2 Les BICS et les CALP

En analysant les difficultés rencontrées par les élèves allophones lors des apprentissages scolaires, Cummins distingue, dès 1979, deux types de compétences langagières : d'une part '*the basic interpersonal communicative skills*' (les BICS) qui sont mises en jeu lors des conversations usuelles et qu'un enfant en immersion dans un pays d'accueil peut, d'après ce chercheur, acquérir en deux à trois ans ; d'autre part '*the cognitive academic language proficiency*' (les CALP) indispensables à la communication dans un contexte scolaire. Ces dernières qui correspondent à la langue de scolarisation utilisée dans les différentes disciplines, nécessiteraient pour leur acquisition, entre cinq et sept ans de scolarisation dans le pays d'accueil. D'autres chercheurs ont également observé un écart similaire dans les vitesses d'acquisition des différents types de compétences langagières. Ainsi, Skutnabb-Kangas et Toukomaa (1976) en étudiant des enfants finlandais immigrés en Suède, montrent que ces derniers présentent des lacunes importantes concernant les CALP, alors qu'ils parlent par ailleurs couramment la langue de leur pays d'accueil. De même Spolsky et Shohamy (1999), lors de l'observation d'enfants immigrés en Israël, estiment que sept à neuf ans s'avèrent nécessaires pour réellement comprendre les propos échangés dans les différentes disciplines. Enfin, Mendonça Dias (2012), après avoir étudié les trajectoires scolaires d'une cohorte de 190 collégiens allophones en France suivis pendant trois ans, souligne que ceux qui ne disposaient que d'un niveau A2² en français (niveau *a priori* suffisant pour soutenir une conversation usuelle), ont rarement réussi à obtenir le brevet en fin de troisième.

1.3 Le cas particulier des mathématiques

Plusieurs chercheurs se sont plus particulièrement intéressés aux difficultés que pouvaient rencontrer les élèves allophones en mathématiques (voir notamment, dans un contexte francophone, Mendonça Dias 2014).

2. Niveau A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues, document publié par le Conseil de l'Europe en 2001.

Wang et Goldschmidt (1999) montrent que lorsqu'ils disposent des mêmes compétences langagières, la réussite des élèves allophones dans cette discipline est comparable à celle des autres élèves. De plus, lors de l'analyse des résultats obtenus à un test en mathématiques, Lamprianou et Boyle (2004) constatent que les élèves allophones se sont trompés près de 2,5 fois plus souvent que leurs camarades. Par ailleurs, Hoffstetter (2003) prouve que les élèves allophones réussissent mieux leurs évaluations dans cette discipline, lorsque la langue de rédaction de l'énoncé correspond à la langue dans laquelle les savoirs mis en jeu ont été enseignés, et ce, indépendamment de leur maîtrise de la langue usuelle. Enfin les travaux de Schaftel, Belton-Kocher, Glasnapp et Poggio (2006) et ceux de Campbell, Adams et Davis (2007) soulignent que la connaissance des termes spécifiques aux mathématiques constitue un facteur déterminant quant à la réussite dans cette discipline.

Lors de recherches antérieures (Millon-Fauré 2011), nous avons également pu observer l'impact des difficultés langagières des élèves allophones sur leurs résultats en mathématiques. Nous avons montré que, pour le cas particulier des mathématiques, la connaissance des termes spécifiques à cette discipline n'était pas corrélée à la maîtrise de la langue usuelle : ainsi, parmi les élèves allophones que nous avons pu interroger, si certains ont effectivement acquis les BICS beaucoup plus rapidement que les compétences langagières nécessaires à l'activité mathématique, pour d'autres, par contre, le phénomène inverse est apparu. C'est cette indépendance relative entre ces deux types de compétences langagières qui nous amène à parler de « langue spécifique aux mathématiques » (Millon-Fauré 2017).

2. Méthodologie

2.1 Le projet Evascol

Afin de répondre à une commande du Défenseur des Droits, des chercheurs issus de diverses disciplines (sociologie, sciences du langage, anthropologie, sciences de l'éducation, ethnologie, didactique...) se sont associés pour réfléchir à l'ÉVALUATION de la SCOLARISATION des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). Ainsi vit le jour en 2015, le projet Evascol, porté par l'Inshea³. La recherche présentée ici s'inscrit dans le deuxième axe de recherche de ce projet qui s'intéresse notamment aux performances scolaires des élèves allophones en mathématiques.

2.2 Des tests numériques et en présence

Pour creuser cette problématique, nous avons mis en place deux types d'évaluations :

3. Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés.

- Des tests en ligne :

Nous avons élaboré des QCM en ligne⁴ (à partir, notamment, des énoncés conçus et traduits dans 17 langues par le Casnav⁵ d'Aix-Marseille) qui avaient pour objectif l'évaluation du niveau en mathématiques des élèves allophones au début de leur scolarisation en France. Grâce à ce test, nous cherchons à déterminer si les élèves allophones disposent des connaissances mathématiques nécessaires pour suivre dans les classes qui les accueillent. Par conséquent, les questions de ce test correspondent, pour chaque niveau de classe, au programme en vigueur en France. Par ailleurs, ce questionnaire a été proposé par le Casnav d'Aix-Marseille dans des classes régulières, ce qui nous a permis de comparer les performances des élèves allophones à celles obtenues en moyenne par leurs camarades nés en France.

Ces tests ont été proposés une première fois en décembre 2015, à un échantillon d'élèves arrivés en France depuis moins d'un an et scolarisés en classe élémentaire⁶, collège⁷ ou lycée⁸ (afin qu'une mauvaise maîtrise de la langue française ne vienne pas entraver leur activité mathématique, les consignes étaient alors rédigées dans leur langue d'origine). Ces mêmes tests ont été présentés une seconde fois en juin 2016, cette fois en langue française. L'étude des résultats obtenus par les 177 élèves qui ont participé aux deux phases de cette évaluation nous a permis de déterminer dans quelle mesure cette première année de scolarisation en France leur avait permis de transférer leurs connaissances en mathématiques dans un contexte francophone.

- Des questionnaires « papier-crayon » (Mendonça Dias et Millon-Fauré 2018) :

Afin d'affiner notre étude, nous avons proposé à 26 élèves de notre échantillon précédent un questionnaire « papier-crayon ». Ceci nous a permis de présenter des tâches difficiles à évaluer lors d'activités informatiques, telles que des constructions nécessitant la manipulation d'instruments de géométrie. Par ailleurs, le chercheur présent durant toute la passation a pu recueillir certaines informations sur les causes des difficultés rencontrées par ces élèves.

- Des études de cas

Parmi ces 26 élèves, nous en avons choisi 4 dont le profil, que nous décrirons par la suite, nous paraissait particulièrement intéressant. Nous avons alors réalisé une étude micro en croisant toutes les informations que nous possédions sur eux.

4. <https://evascol.hypotheses.org/exercices-en-ligne>

5. Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

6. Élèves de 6 à 11 ans.

7. Élèves de 11 à 15 ans.

8. Élèves de 15 à 18 ans.

L'objectif de l'ensemble de ces analyses est de mieux comprendre la nature des difficultés rencontrées par les élèves allophones lors des apprentissages mathématiques (manque de connaissances sur le plan mathématique ? difficultés dans la compréhension des consignes en français ?...).

3. Analyse des résultats

3.1 Premier test en ligne

Nous avons comparé les résultats obtenus par les 177 élèves allophones de notre échantillon aux performances des élèves des classes régulières (évaluation menée par le Casnav d'Aix-Marseille). Les observations qui en découlent s'avèrent très contrastées. Ainsi 13,7 % des élèves paraissent disposer de compétences en mathématiques bien supérieures à celles attendues dans la classe où ils ont été placés puisqu'ils attestent d'un niveau comparable à celui des élèves francophones fréquentant des classes supérieures à leur classe d'affectation. Toutefois, à l'opposé, 56 % des élèves interrogés ne parviennent pas à réaliser les exercices de mathématiques correspondant à la classe où ils ont été affectés. Comme pour ce premier test, les consignes étaient rédigées dans la langue d'origine des élèves, nous pouvons admettre que les difficultés observées ne proviennent pas de problèmes liés à la maîtrise du français, mais bien de lacunes sur le plan mathématique. Notons qu'il est possible que ces élèves aient rencontré lors de leur scolarité dans leur pays d'origine, d'autres connaissances qui ne figurent pas dans les programmes français et qui n'ont donc pas été évaluées dans notre test. Quoi qu'il en soit, ils ne disposent visiblement pas des prérequis attendus dans leur classe d'affectation.

Par ailleurs, les exercices proposés appartenaient à différents domaines des mathématiques : numérique ; géométrie ; grandeurs et mesures. Nous avons cherché à déterminer si les élèves allophones présentaient des lacunes plus marquées dans l'une de ces catégories en comparant, pour chaque domaine les résultats obtenus aux performances des élèves nés en France. Même si les variations ne sont pas flagrantes d'un champ à l'autre, l'écart paraît un peu plus important pour les exercices relevant du domaine « Grandeurs et mesures », notamment en ce qui concerne les exercices de conversion. Il est possible que ce phénomène s'explique par le fait que dans certains pays les unités de mesure diffèrent des nôtres et que par conséquent certains élèves puissent ne pas connaître en arrivant en France les unités utilisées dans nos exercices de conversion.

3.2 Deuxième test en ligne

Nous avons ensuite comparé, pour chaque élève, les résultats obtenus en décembre 2015, lors de ce premier test, à ceux atteints en juin 2016 lors du deuxième test. Rappelons que dans ces deux questionnaires, les tâches étaient rigoureusement les mêmes : la seule différence résidait dans la langue de rédaction des consignes qui, pour le deuxième test, se trouvait

être le français. Nous voulions savoir si, à la fin de cette première année de scolarisation en France, les élèves allophones avaient acquis les compétences langagières nécessaires pour comprendre les consignes données en français et pouvoir ainsi utiliser leurs connaissances mathématiques comme si l'énoncé était rédigé dans leur langue d'origine. Or 38 % des élèves ont obtenu de moins bons résultats en fin d'année scolaire, par rapport à ceux obtenus à leur arrivée. Ces élèves-là n'ont donc pas su réaliser certains exercices du test alors qu'ils disposaient des connaissances mathématiques nécessaires : ce phénomène provient très certainement de problèmes de compréhension des consignes rédigées en français. Cette observation est d'autant plus préoccupante qu'à l'issue de cette première année de scolarisation en France, les élèves allophones ne bénéficient théoriquement plus de module spécifique pour l'apprentissage de la langue de scolarisation car ils sont supposés avoir acquis les compétences langagières nécessaires pour pouvoir suivre dans les classes régulières.

4. Le test « papier-crayon »

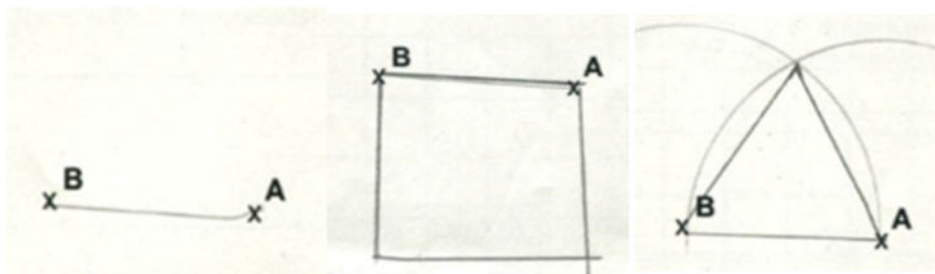
En juin 2016, nous avons proposé à 26 élèves allophones (choisis de manière aléatoire parmi les 177 élèves de notre échantillon) un test « papier-crayon ». Les items retenus concernaient essentiellement des tâches de construction de figures géométriques car celles-ci n'avaient pu être évaluées lors des QCM en ligne. Là encore, les résultats obtenus s'avèrent très hétérogènes. Quelques copies présentent d'excellentes productions, attestant non seulement d'un bon niveau en mathématiques mais également d'une réelle connaissance des attentes, même implicites, des enseignants (ajout spontané des codages pour les angles droits ou les segments de longueurs égales...). Toutefois, plusieurs productions montrent des erreurs graves par exemple dans l'utilisation des instruments de géométrie, comme la règle graduée. Ainsi lorsqu'il est demandé de mesurer un segment, de nombreuses réponses erronées apparaissent : au lieu de la réponse attendue (5,8 cm), des élèves proposent « 6,3 » (ce qui peut signifier qu'ils sont partis de la graduation « 6 » pour compter *vers la gauche* le nombre de millimètres jusqu'à l'extrémité du segment), « 6,9 » (ce qui peut provenir du fait qu'ils ont aligné l'extrémité du segment avec la graduation 1 et non 0), etc. Ce type d'erreurs peut également apparaître dans les classes régulières lors de la découverte de la manipulation de cet instrument, mais elles persistent rarement au-delà du cycle 2⁹ alors qu'elles apparaissent ici dans des copies d'élèves allophones de cycle 3¹⁰.

Un autre type de difficultés réside dans la compréhension des consignes. Nous avons focalisé notre attention sur neuf termes spécifiques aux mathématiques qui figuraient dans notre test « papier-crayon » : cinq termes rencontrés en cycle 2 (*mesurer, tracer, carré, cercle, triangle*),

9. Classes de CP, CE1 et CE2 (élèves de 6 à 9 ans)

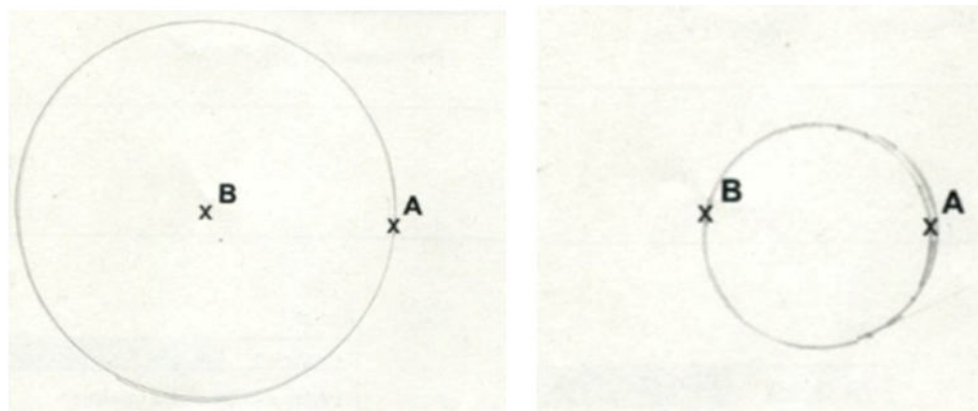
10. Classes de CM1, CM2 et 6^e (élèves de 9 à 12 ans)

trois termes relevant du cycle 3 (*parallèle, perpendiculaire, symétrie axiale*) et une expression utilisée dans le cycle 4 (*symétrie centrale*). Pour chaque élève, nous avons cherché à déterminer sa compréhension de ces termes à partir de ses productions, indépendamment de la validité des réponses. De nombreuses productions attestent sans équivoque d'une mauvaise compréhension des termes visés :



*Doc. 1. Réponses proposées pour la consigne
« Trace un cercle de centre A qui passe par B ».*

Mais nous avons considéré que certaines réponses erronées prouvaient tout de même que leur auteur avait compris le terme ciblé, comme dans les exemples ci-dessous concernant le terme *cercle* :



*Doc. 2. Réponses proposées pour la consigne
« Trace un cercle de centre A qui passe par B ».*

Pour affiner nos diagnostics, nous nous sommes également appuyés sur les notes du chercheur présent lors de la passation du test. En effet, ce dernier a parfois pu déterminer, grâce aux commentaires (spontanés ou sollicités) de l'élève, les raisons d'une absence de réponse (non-compréhension d'un des termes de la consigne, notamment). Finalement nous avons obtenu les résultats suivants :

Cycle 4	symétrie centrale	0 sur 15
Cycle 3	parallèle	6 sur 26
	perpendiculaire	5 sur 26
	symétrie axiale	20 sur 25
Cycle 2	<i>mesurer</i>	22 sur 26
	<i>tracer</i>	22 sur 26
	<i>carré</i>	20 sur 26
	<i>cercle</i>	20 sur 26
	<i>triangle</i>	19 sur 22

*Doc. 3. Proportion d'élèves
qui paraissent avoir compris les termes ciblés*¹¹

Nous pouvons remarquer que si certains termes semblent correctement compris par la plupart des élèves interrogés, d'autres demeurent quasiment inconnus. Ainsi un cinquième des élèves à peine connaissent les mots *parallèle* et *perpendiculaire*, termes pourtant particulièrement usités dans les consignes mathématiques tout au long de la scolarité. Si ce type de lacunes peut également apparaître lorsque l'on interroge des élèves nés en France, la proportion des élèves concernés est ici particulièrement forte. Nous pouvons alors imaginer les difficultés des élèves migrants pour appréhender les consignes dans cette discipline.

5. Les études de cas

Nous cherchons à approfondir davantage le lien éventuel qui peut exister entre maîtrise de la langue usuelle et maîtrise de la langue spécifique aux mathématiques. Pour cela, nous effectuons une étude micro auprès de quelques élèves de notre échantillon. Parmi les vingt-six élèves ayant passé l'ensemble de nos tests, quatre ont tout particulièrement attiré notre attention car ils illustrent différents cas de figure qui peuvent apparaître chez les élèves allophones. Pour chacun d'eux, nous regardons s'il y a ou non concordance entre leur compréhension de la langue usuelle et leur compréhension de la langue spécifique aux mathématiques.

Considérons tout d'abord Pira¹², scolarisée en 6^e au moment de notre expérimentation et qui est arrivée en France quelques mois seulement avant la passation de nos tests. Son niveau en mathématiques apparaît

11. Tous les élèves n'ont pas réalisé les exercices en fonction de leur niveau scolaire : ainsi, on peut lire sur le tableau que 15 ont réalisé l'exercice de symétrie centrale tandis qu'ils étaient 26 à réaliser l'exercice du tracé de parallèle.

12. Afin de préserver l'anonymat des élèves, les prénoms ont été modifiés.

comme globalement très faible : même lors du premier test, où les consignes étaient rédigées dans sa langue d'origine, Pira atteste d'un niveau de fin de cycle 2, bien au-dessous par conséquent de la classe dans laquelle elle a été affectée. Les résultats obtenus, sept mois après à ce même test en langue française sont quasiment identiques. Le questionnaire « papier-crayon » se révèle encore plus préoccupant. Elle a répondu à peu de questions et quasiment toutes ses réponses sont erronées. En outre plusieurs éléments attestent d'une non-connaissance de certains termes du lexique de géométrie élémentaire (comme les termes *carré*, *cercle*, *parallèle* ou *perpendiculaire*)... Elle dira d'ailleurs à l'observatrice qu'elle ne « comprend pas ». En ce qui concerne son appréhension de la langue usuelle, elle n'obtient qu'un niveau A1 dans le Cadre européen commun de référence pour les langues, que ce soit pour la compréhension orale ou écrite du français, c'est-à-dire le niveau d'un utilisateur débutant. Pour Pira il paraît donc y avoir concordance entre ses difficultés dans la maîtrise du français usuel et de la langue spécifique aux mathématiques.

Regardons à présent le cas de Delfina. Scolarisée en CM2, elle est arrivée en France à peine quelques mois avant la passation des tests. Les deux questionnaires en ligne, que ce soit dans sa langue d'origine ou en français attestent tous deux d'excellentes connaissances en mathématiques. Elle présente en effet le niveau d'un élève de fin de 6^e, alors qu'elle fréquente encore une classe de CM2. De plus, ses réponses lors du test « papier-crayon » se révèlent toutes exactes, y compris celle fournie à un exercice relevant d'un niveau 6^e. Par ailleurs, elle paraît disposer de bonnes compétences en ce qui concerne la compréhension du français : elle présente un niveau B1 pour la compréhension orale et A2/B1 pour la compréhension écrite. Pour Delfina, il semble donc également y avoir concordance entre la maîtrise de la langue usuelle et la maîtrise de la langue spécifique aux mathématiques. Cela n'est pourtant pas toujours le cas.

Zhang est un élève de 3^e, arrivé en France environ un an avant la mise en œuvre de notre expérimentation. Les tests en ligne (que ce soit ceux en langue d'origine ou en langue française) révèlent tous deux des lacunes importantes en mathématiques (plus d'un an en dessous de la classe dans laquelle il est scolarisé). Ses productions lors du test « papier-crayon » sont plus préoccupantes encore. Si certaines questions ont été bien réussies, plusieurs indices prouvent une méconnaissance de certains termes élémentaires du lexique de géométrie (les termes *carré*, *parallèles* et *perpendiculaires* notamment ne semblent pas compris). Pourtant Zhang présente un niveau correct en ce qui concerne la compréhension de la langue usuelle, qu'il s'agisse de la compréhension orale (niveau B1) ou de la compréhension écrite (niveau A2). Il ne s'agit pas du seul cas où l'on observe une non-concordance entre la maîtrise du français courant et de la langue spécifique aux mathématiques.

Scolarisé dans la même classe que Zhang, Walter est arrivé en France environ un an et demi avant la passation du premier test. Ses deux QCM

en ligne (en langue d'origine et en langue française) attestent d'un très bon niveau en mathématiques : il obtient ainsi un niveau légèrement au-dessus de la classe de 3^e dans laquelle il est scolarisé. En outre, ses productions au test « papier-crayon » sont excellentes : notons tout d'abord que Walter résout tous les exercices proposés très rapidement et que les réponses fournies sont toutes exactes, mis à part celle concernant la symétrie centrale. À ce propos, on pourra remarquer que Walter est arrivé en France au cours de l'année de 5^e et qu'il n'a peut-être pas assisté au chapitre concernant cette notion. Mais Walter prouve de plus qu'il a parfaitement intégré les attentes des enseignants concernant la construction des figures : il place spontanément tous les codages nécessaires sur ses figures, laisse les traits de construction et pour plus de précision, utilise la longueur d'un segment pour déterminer l'écartement de son compas au lieu de se servir directement de la règle graduée. Ses compétences concernant la maîtrise du français usuel sont par contre nettement moins spectaculaires : au bout d'un an et demi de scolarisation en France, il n'obtient qu'un niveau A2 pour la compréhension orale et écrite.

Même si les élèves allophones ayant un profil similaire à celui de Walter sont assez rares, ces études de cas nous permettent de constater qu'il n'y a pas nécessairement concordance entre la maîtrise de la langue usuelle et de la langue spécifique aux mathématiques. Ces observations corroborent les analyses effectuées lors de recherche précédente (Millon-Fauré 2011) sur un autre échantillon : certains élèves qui s'expriment aussi bien que des Français natifs présentent des lacunes flagrantes concernant la compréhension de termes même élémentaires du lexique des mathématiques, alors que d'autres, incapables de soutenir une conversation usuelle en français, parviennent par contre à parfaitement comprendre les consignes des énoncés mathématiques qui leur sont présentés dans cette langue, voire même à rédiger de véritables démonstrations.

Conclusion

L'objectif de cette étude était de mieux comprendre les difficultés rencontrées par les élèves allophones durant leurs apprentissages des mathématiques afin d'améliorer l'enseignement qui leur était proposé et de leur donner les moyens de suivre plus rapidement dans les classes régulières. L'analyse des différentes évaluations que nous avons pu mener a effectivement conduit à la mise en évidence de divers facteurs susceptibles d'interférer dans l'activité des élèves allophones.

Tout d'abord les connaissances en mathématiques dont ils disposent en arrivant en France ne correspondent pas toujours à celles attendues pour la classe dans laquelle ils sont scolarisés. Nous avons ainsi pu constater que plus de la moitié des élèves allophones interrogés ne disposaient pas des savoirs mathématiques requis pour suivre dans leur classe d'affectation. Plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour expliquer ce phénomène : il peut s'agir de notions qui ne figurent pas dans les programmes des pays d'origine de ces élèves ; certaines

habitudes culturelles peuvent entraver la mise en œuvre des techniques attendues (l'utilisation d'unités différentes dans le pays d'origine complique la résolution des tâches de conversion demandées dans les classes françaises...) ; les élèves peuvent ne pas avoir suivi une scolarisation satisfaisante avant leur arrivée en France ; ils peuvent également éprouver des difficultés pour transférer dans une nouvelle institution les savoirs appris dans leur pays d'origine (Millon-Fauré 2010). Par ailleurs nous avons pu observer une proportion relativement importante d'élèves ayant des difficultés avec la manipulation de certains instruments de géométrie alors que ces problèmes se révèlent plus rares et moins persistants chez les élèves natifs. Par rapport à ces deux types de difficultés, il semble que certains apports mathématiques s'avèrent nécessaires pour pallier les lacunes de chacun et leur permettre de disposer des prérequis indispensables pour la classe dans laquelle ils sont scolarisés. Comme il n'est pas possible de reprendre l'ensemble des notions mathématiques rencontrées à l'école française, cet apport de connaissances doit forcément être personnalisé et spécifiquement adapté à chaque élève. Cela nécessite, à leur arrivée en France, une évaluation détaillée de leurs connaissances en mathématiques au regard des attentes du système français (évaluation qui doit donc être réalisée dans la langue d'origine afin que les éventuelles difficultés dans la maîtrise du français n'interfèrent pas avec l'activité mathématique). Toutefois, les résultats de ces tests ne doivent pas seulement servir à déterminer le niveau de la classe d'affectation le plus adapté à l'élève : il faudrait de plus qu'un enseignant de mathématiques puisse reprendre spécifiquement avec l'élève chacun des points problématiques pour lui.

Notre expérimentation met également en exergue un autre obstacle majeur pour les apprentissages mathématiques des élèves allophones : la compréhension des consignes. Nous avons ainsi pu observer que lors de notre expérimentation, plus d'un tiers des élèves ne parvenaient pas à résoudre certains exercices dont la consigne était en français alors qu'ils disposaient des savoirs mathématiques nécessaires. Lors des tests « papier-crayon », nous avons pu montrer que plusieurs termes du lexique spécifique aux mathématiques n'étaient pas compris par de nombreux élèves allophones, ce qui pouvait entraver l'appréhension de la tâche à réaliser. Or notre étude de cas illustre le fait que l'acquisition des compétences langagières nécessaires à l'activité mathématique n'est pas forcément liée à la maîtrise de la langue usuelle. Nous retrouvons là un résultat précédemment observé (Millon-Fauré 2011). Par conséquent, l'apprentissage du français usuel n'est ni nécessaire ni suffisant pour garantir la maîtrise des compétences langagières mises en jeu lors du suivi des cours de mathématiques dans les classes régulières. Il convient donc de proposer aux élèves allophones un enseignement spécifique pour acquérir ces compétences-là. Dans cet objectif, un module, mis en place dans un collège marseillais a permis d'obtenir certains résultats concernant l'apprentissage de cette langue spécifique aux mathématiques (Millon-Fauré 2013 et 2017). L'enseignement qui était proposé dans ce

dispositif visait non pas la présentation de nouveaux savoirs mathématiques mais uniquement le travail sur ces compétences langagières au travers d'activités judicieusement choisies. Toutefois, les enseignants de mathématiques qui accueillent les élèves allophones ont rarement reçu la formation nécessaire pour mettre en place de telles pratiques. C'est pourquoi nous cherchons à concevoir une formation susceptible de sensibiliser les enseignants à cette problématique afin qu'ils puissent fournir à leurs élèves les moyens non seulement de réussir leur scolarité mais également de découvrir les beautés des mathématiques.

Travaux cités

- CAILLE Jean-Paul, COSQUÉRIC Ariane, MIRANDA Émilie et VIARD-GUILLOT Louise, 2016, *La Réussite scolaire des enfants d'immigrés au collège est plus liée au capital culturel de leur famille qu'à leur passé migratoire*, dossier Insee.
- CAMPBELL Anne, ADAMS Verna and DAVIS Gary, 2007, *Cognitive Demands and Second Language Learners: A Framework for Analyzing Mathematics Instructional Contexts, Mathematical Thinking and Learning*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates.
- CUMMINS Jim, 1979, "Cognitive / Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question, and Some Other Matters", *Working Papers on Bilingualism*, 19, p. 197-205.
- CUQ Jean-Pierre, 1991, *Le Français Langue Seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette.
- GIRODET Marie-Alix, 1996, *L'Influence des cultures sur les pratiques quotidiennes de calcul*, Credif Essais.
- GOUX Dominique et MAURIN Eric, 2000, *La Persistance du lien entre pauvreté et échec scolaire, Portrait social*, Dossier Insee.
- HOFSTETTER Carolyn, 2003, "Contextual and Mathematics Accommodation Test Effects for English-Language Learners", *Applied Measurement in Education*, 16(2), p. 159-188.
- LAMPRIANOU Iasonas and BOYLE Bill, 2004, Accuracy of Measurement in the Context of Mathematics National Curriculum Tests in England for Ethnic Minority Pupils and Pupils who Speak English as an Additional Language", *Journal of Educational Measurement*, 41(3), p. 239-259.
- MENDONÇA DIAS Catherine, 2012, *Les Progressions linguistiques et scolaires des collégiens nouvellement arrivés en France*, Villeneuve d'Ascq, ANRT.
- MENDONÇA DIAS Catherine, 2014, « Enseigner les mathématiques avec des écoliers non ou peu francophones », *Quelles ressources pour enrichir les pratiques et améliorer les apprentissages mathématiques à l'école primaire ? Actes du 41^e Colloque international des Professeurs et Formateurs de Mathématiques chargés de la Formation des Maîtres*.
- MENDONÇA DIAS Catherine et MILLON-FAURÉ Karine, 2018, "French as an Additional Language for Mathematics' Purposes", In N. Monnier (Ed.), *Languages for Specific Purposes in History*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing.
- MILLON-FAURÉ Karine, 2010, « Un phénomène d'oubli au début du collège chez les élèves migrants : source de difficultés pour les apprentissages ? », *Petit x*, n° 83, p. 5-26.

- MILLON-FAURÉ Karine, 2011, *Les Répercussions des difficultés langagières des élèves sur l'activité mathématique en classe : le cas des élèves migrants*, thèse de doctorat d'Aix-Marseille Université.
- MILLON-FAURÉ Karine, 2013, « Enseigner les compétences langagières indispensables à l'activité mathématique », *Repère Irem*, 90, p. 49-64.
- MILLON-FAURÉ Karine, 2017, *L'Enseignement des mathématiques aux élèves allophones*. La Plaine Saint Denis, Connaissances et Savoirs.
- OCDE, 2012, *Où en sont les élèves issus de l'immigration dans les établissements d'enseignement défavorisés ?*, *Pisa à la loupe*, n° 22, disponible en ligne.
- ROBIN Juliette, 2018, *60 700 élèves allophones en 2016-2017 : 90 % bénéficient d'un soutien linguistique*, *Note d'information* n° 18, MEN, Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance (DEPP).
- SCHAFTEL Julia, BELTON-KOCHER Evelyn, GLASNAPP Douglas and POGGIO John, 2006, "The Impact of Language Characteristics in Mathematics Test Items on the Performance of English Language Learners and Students with Disabilities", *Educational Assessment*, 11(2), p. 105-126.
- SKUTNABB-KANGAS Tove and TOUKOMAA Pertti, 1976, *Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Sociocultural Situation of the Migrant Family*, Report written for Unesco, Tampere, University of Tampere, Dept of Sociology and Social Psychology, Research Reports.
- SPOLSKY Bernard and SHOHAMY Elana, 1999, "Language in Israeli Society and Education", *International Journal of the Sociology of Language*, 137, p. 93-114.
- WANG Jia and GOLDSCHMIDT Pete, 1999, "Opportunity to Learn, Language Proficiency and Migrant Status Effects on Mathematics Achievement", *The Journal of Educational Research*, 93(2), p. 101-111.

Chapitre 13

Conduites d'étayage dans une séquence de grammaire en UPE2A : les outils didactiques au cœur de la multimodalité des pratiques enseignantes

Marie-Odile Hidden
Université Bordeaux Montaigne, Telem
Malory Leclère et Laura Uribe
Université Paris 3, Diltec

Résumé

Dans cet article, nous nous intéressons aux gestes professionnels des enseignants exerçant en UPE2A : nous focalisons notre attention sur les outils didactiques et leur manipulation en classe et montrons en quoi ils constituent l'un des pans de la multimodalité des pratiques enseignantes. En prenant appui sur des enregistrements vidéos issus d'une séquence pédagogique dédiée à la construction de la phrase négative (phase de conceptualisation de la règle, puis phase de production), nous analysons la mobilisation successive et/ou conjointe d'outils matériels, de gestes et de conduites verbales afin de comprendre en quoi ces procédés multimodaux, plus ou moins denses selon les phases de la séquence, permettent d'étayer la réalisation des activités de classe et les apprentissages linguistiques des élèves allophones.

Introduction

Cet article s'intéresse aux pratiques pédagogiques et aux gestes professionnels d'enseignement en Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A) et propose d'étudier les conduites déployées par une enseignante pour étayer les apprentissages linguistiques de ses élèves scolarisés en cycle 3. Nous appréhendons ces conduites sous l'angle de leur multimodalité et nous attachons à rendre compte des articulations qui se construisent *in situ* entre les discours, les gestes et les artefacts matériels utilisés pour accompagner les apprenants dans la

conceptualisation et l'utilisation d'une structure linguistique.

Les enseignants d'UPE2A dispensent un enseignement transitoire (Vigner 2009) qui permet aux apprenants allophones d'acquérir les savoirs et les savoir-faire fondamentaux en français langue de scolarisation. Auger (2010) souligne l'importance de guider les élèves nouvellement arrivés dans l'observation des éléments constitutifs de la langue étudiée ; en UPE2A, la réflexion métalinguistique est en effet amenée à occuper une place importante pour que les élèves puissent aisément s'adapter aux connaissances et aux compétences linguistiques abordées en classe ordinaire. Comme le souligne Mendonça Dias (2011), l'hétérogénéité qui caractérise les groupes contraint les enseignants à ajuster en permanence leurs pratiques en fonction des besoins, d'autant qu'aucun programme officiel ne les guide dans la mise en œuvre de leur enseignement. Une étude exploratoire de documents de référence pour l'enseignement aux élèves allophones¹ montre en outre que très peu de préconisations leur sont données sur les outils à mobiliser pour guider les élèves dans leurs apprentissages. En l'absence de ressources substantielles spécifiques, les enseignants doivent alors faire preuve d'inventivité pour mettre en synergie les outils et les stratégies d'enseignement dont ils disposent et ceux qu'ils élaborent (Chnane-Davin 2014).

Dans ce contexte, l'analyse des pratiques de classe doit permettre de comprendre comment les enseignants déploient et ajustent leurs conduites pour guider le processus d'appropriation langagière des élèves allophones. Nous analyserons pour ce faire, les ressources mobilisées par une enseignante d'UPE2A pour étayer le travail langagier et nous nous demanderons dans quelle mesure, en constituant un des pans de la multimodalité des pratiques enseignantes, les outils matériels participent aux conduites d'étayage du processus d'apprentissage de la langue par des élèves allophones.

Nous situerons d'abord notre étude à l'interface des travaux menés en acquisition du langage sur les interactions de tutelle et des recherches en didactique des langues sur la multimodalité des pratiques enseignantes. En prenant appui sur des extraits issus d'une séquence consacrée à la négation, nous analyserons ensuite les conduites multimodales d'étayage déployées par une enseignante d'UPE2A et chercherons à déterminer comment les outils matériels s'inscrivent dans cet étayage.

1. Étayage et multimodalité dans l'action d'enseignement

L'étayage constitue une des cinq préoccupations autour desquelles s'organise l'activité de l'enseignant dans la classe (Bucheton et Soulé 2009). Les conduites interactionnelles par lesquelles il se matérialise visent à « accompagner l'élève dans ses apprentissages et dans la mise en place de conduites et attitudes qui leur sont propices » (Bucheton 2009 :

1. Étude menée par L. Corny, C. Mendonça Dias et L. Uribe dans le cadre du projet SELEnfants. Une quinzaine de documents de référence, publiés entre 1970 et 2012, ont été analysés : textes officiels, publications pédagogiques de l'Éducation nationale et ouvrages théoriques récents sur l'enseignement aux élèves allophones.

59). On retrouve là les caractéristiques de la notion telle qu'elle est initialement définie par Bruner pour décrire les interactions de tutelle qui se mettent en place entre l'enfant et de plus experts que lui et qui participent au développement de ses compétences. Par ses interventions de tutelle, l'adulte « rend l'enfant [...] capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités » (Bruner 1983 : 263). Ce processus d'aide se déploie dans la dynamique de l'interaction entre novice et expert. L'étayage reflète alors « la tension constante entre les attentes de l'un des partenaires (l'expert du moment) et les réactions-productions de l'autre (le moins expert à ce moment) » (Hudelot et Vasseur 1997 : 133). Du côté de l'expert, les conduites peuvent avoir une portée variable² : de la plus globale (la simple présence ou écoute, le maintien du circuit de la communication par exemple) à la plus locale (aider par exemple à trouver quoi dire ou comment le dire à un moment précis de l'échange). L'étayage peut intervenir à différents moments de l'interlocution : en amont ou en aval d'une intervention du novice ou encore à la place de celui-ci. Comme le souligne Hudelot (1993), si cette distinction n'est pas toujours aisée à établir dans la dynamique des dialogues authentiques, elle aide toutefois à comprendre comment l'adulte guide l'enfant dans la réalisation de la tâche : en anticipant de potentielles difficultés, en laissant au contraire l'enfant s'y confronter avant d'évaluer ses conduites et si besoin le guider pour dépasser les obstacles rencontrés, ou encore en réalisant ponctuellement tout ou partie d'une action attendue pour mener à bien la tâche. Pour comprendre comment l'accompagnement de l'adulte constitue (ou non) une ressource permettant au novice de dépasser ses difficultés, il s'avère déterminant d'analyser les effets produits par les interventions de l'expert. Ceux-ci peuvent être plus ou moins conformes à l'intention initiale et parfois révéler le caractère contre-étayant des interventions de l'expert. Quand elles sont apportées au moment opportun et ajustées aux besoins du novice, les conduites étayantes vont lui permettre de trouver les moyens d'agir, de mener à bien la tâche et potentiellement de développer ses compétences. En prenant appui sur les six aspects dégagés par Bruner (1983) pour caractériser le rôle du tuteur³, Bange, Carol et Griggs (2005) identifient trois fonctions principales de l'étayage dans la classe : la fonction d'incitation et de motivation, lorsque l'enseignant cherche à intéresser l'élève, à lui donner des raisons d'aller au bout de la tâche ; la fonction d'aide à la réalisation de la tâche qui renvoie aux conduites par lesquelles l'enseignant va combler les manques du novice pour lui permettre d'avancer dans la réalisation de l'activité ; enfin la fonction de

2. Comme le montre Hudelot (1993) en analysant l'étayage langagier dans des dialogues adulte-enfant.

3. Bruner distingue dans les interactions de tutelle, six fonctions principales de l'étayage apporté par l'adulte : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration et la présentation de modèle ou la démonstration.

feedback qui renvoie à toutes les formes d'évaluation, de validation que peut donner l'expert. En contexte naturel, comme en classe, le soutien apporté par l'adulte relève de différentes modalités communicationnelles : le langage verbal bien sûr mais aussi les modalités vocales (prosodie, intensité de voix par exemple) et non verbales (regards, postures et gestes)⁴. L'étayage peut en outre se matérialiser par l'observation ou la manipulation d'objets. Il fonctionne ainsi en situation d'appropriation langagière, comme une « traduction transsémiotique » dans laquelle des conduites vocales et gestuelles, tout comme la traduction d'une langue à une autre, vont aider à la mise en œuvre ou à l'appropriation de savoirs ou savoir-faire langagiers (Hudelot et Vasseur 1997 : 110).

En analysant les conduites d'étayage d'une enseignante dans une classe d'UPE2A, nous nous intéresserons à la complémentarité de ces modalités communicationnelles dans l'action d'enseignement. Cette action présente en effet, comme le souligne Cadet (2014 : 194), un « caractère hautement multimodal » : l'enseignant déploie de façon simultanée ou successive des modalités verbales (oral/écrit), posturo-mimogestuelles, vocales et des modalités dites picturales ou supports que nous qualifierons ici d'« outils matériels » pour insister sur leur diversité (manuels, images, objets...) et leur matérialité. En prenant en compte la dimension temporelle de ce déploiement de ressources multimodales, il s'agira pour nous de comprendre quand et comment ces différentes modalités communicationnelles se combinent pour guider les élèves dans l'apprentissage.

Depuis une quarantaine d'années, la multimodalité des conduites enseignantes a fait l'objet de nombreux travaux⁵. Reprenant les études sur la communication non verbale et les apports des *gesture studies*, les didacticiens ont surtout cherché à montrer comment le corps participait à l'activité d'enseignement (Tellier et Cadet 2014). La gestualité co-verbale, c'est-à-dire celle qui accompagne spontanément la parole (Kendon 2004), a été particulièrement explorée et a permis de mettre en évidence les fonctions que pouvaient recouvrir les gestes pédagogiques⁶ dans l'interaction didactique. Tellier (2008), en reprenant la description des rôles de l'enseignant de Dabène (1984), propose ainsi de distinguer trois types de gestes pédagogiques : des gestes d'animation qui interviennent dans la gestion de l'interaction de classe ; des gestes d'information qui servent à transmettre des informations relatives à la langue ; des gestes d'évaluation qui constituent des encouragements, des félicitations, ou permettent de signaler une erreur.

Dans les interactions exolingues, la mobilisation des gestes s'inten-

4. Sur l'étayage verbal et non verbal en contexte didactique (enseignement du FLE), voir les travaux de C. Vallat (notamment Vallat 2011).

5. Pour un aperçu historique récent, voir Tellier (2014).

6. Geste pédagogique est entendu ici, à la suite de Tellier (2008), au sens de geste mais également de posture, de mimique ayant une fonction pédagogique. « Les gestes pédagogiques sont liés à un contenu verbal (même s'il n'est pas toujours produit en concomitance) et sont produits avec une intention pédagogique » (Tellier 2014).

sifie (Adams 1998), elle participe à la co-construction du sens dans le dialogue de façon plus déterminante qu'au cours d'interactions entre locuteurs présentant une relative symétrie de compétence dans la langue de l'échange (Leclère 2005). En situation exolingue didactique, Azaoui (2014a, 2014b) montre que, malgré de grandes convergences, les pratiques mimo-gestuelles des enseignants varient sensiblement en fonction du contexte d'enseignement (français langue maternelle ou seconde), sans pour autant aller nécessairement dans le sens d'une augmentation en contexte FLS. Son analyse qualitative permet plutôt de pointer des nuances selon les fonctions que recouvrent les gestes dans l'interaction de classe.

Dans la séquence d'UPE2A ici analysée, nous nous intéresserons particulièrement aux gestes d'information grammaticale (Tellier 2016) en nous demandant comment la multimodalité des conduites enseignantes et apprenantes vient étayer la conceptualisation et l'utilisation d'une structure grammaticale. Nous envisagerons cette modalité gestuelle dans sa complémentarité avec les modalités verbale (gestes co-verbaux) et vocale mais également en complémentarité avec les outils matériels manipulés en classe. Nous considérons comme outils didactiques matériels, des objets (de toute nature) qui, grâce à l'intentionnalité de l'enseignant ou de l'apprenant qui les utilisent, viennent jouer un rôle dans le processus d'enseignement-apprentissage⁷. En classe, la mobilisation de ces outils est indissociable de la corporéité de l'action d'enseignement : elle se matérialise par des gestes et des postures qui en font des objets d'attention conjointe dans l'interaction (Cadet *et alii* 2017).

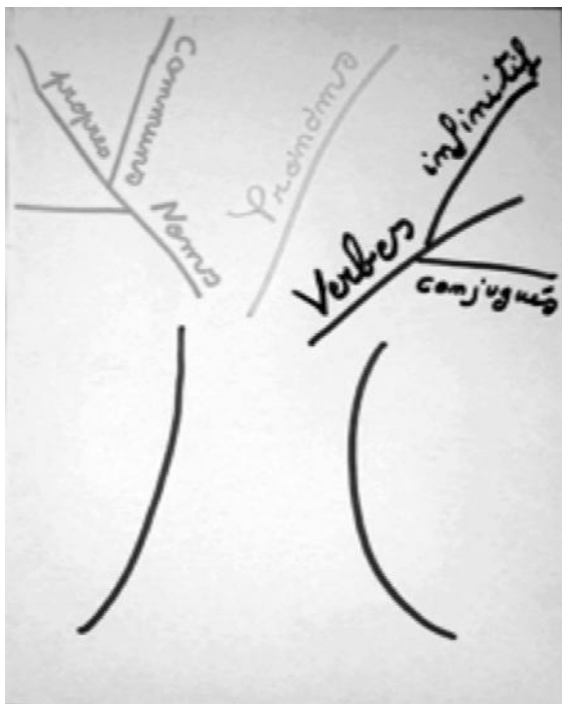
2. Présentation de la séance étudiée

La séance que nous étudions a été filmée dans une UPE2A de région parisienne comprenant cinq élèves de cycle 3. Ils sont assis à leur table les uns à côté des autres, en face du tableau. L'enseignante se tient entre le tableau et les élèves, et se déplace dans cet espace. Ces données vidéos sont complétées par un corpus de photos de l'environnement de classe et d'outils matériels fréquemment utilisés par l'enseignante, recueilli et commenté lors d'un entretien semi-directif.

La séance filmée est consacrée à la construction de la négation en français et se déploie en trois grands moments : conceptualisation inductive de la règle de formation de la phrase négative à partir de la transformation d'une phrase affirmative proposée par les élèves ; recensement d'autres particules de négation et production de phrases contenant ces particules ; fixation des règles à l'écrit, au tableau, puis dans les cahiers des élèves. Le recensement des outils matériels mobilisés au cours de cette séquence montre qu'outre le tableau (support d'accueil d'écrit ou d'images), deux autres outils, qui ne sont pas propres au contexte d'enseignement FLS, sont utilisés : un « arbre des mots » (doc. 1) qui permet de visualiser les différentes classes de mots (avec les branches

7. Voir Leclère, Hidden et Le Ferrec 2014.

« Noms », « Pronoms » et « Verbes ») ; des « lunettes » (doc. 2) qui représentent les deux particules de négation (verres) et leur indissociabilité (fil reliant les verres).



Doc. 1. Arbre des mots.



Doc. 2. Lunettes de négation.

L'arbre des mots est mobilisé au moment de la fixation de la règle à l'écrit, tandis que les lunettes sont introduites au moment de la démarche de conceptualisation inductive de la règle et sont utilisées tout au long de cette séquence sur la négation. Notre analyse se focalisera sur ce dernier outil matériel qui, selon les propos de l'enseignante, permet de « matérialiser » le fait que deux mots sont nécessaires à la formation de la négation en français et fait ainsi office de « référent visuel » dans les phases de conceptualisation et de production que nous allons maintenant analyser.

3. Place de la multimodalité dans les conduites d'étayage au cours des phases de conceptualisation et de production

À défaut de pouvoir partager dans l'espace de cet article la transcription de l'intégralité de ces deux phases, nous rendrons compte du synopsis de chacune d'elles en focalisant notre attention sur les conduites d'étayage de l'enseignante pour ensuite analyser, plus finement, quelques aspects du déploiement multimodal de cet étayage et comparer les deux phases du point de vue notamment de la densité des ressources mobilisées.

3.1 Synopsis des deux moments analysés : conceptualisation de la règle et production écrite d'une phrase négative

Dans les synopsis qui suivent, le déroulement des échanges est appréhendé par le prisme des conduites d'étayage qui le structurent. Chaque conduite est numérotée et caractérisée (étape) puis décrite sous l'angle des « modalités » selon lesquelles elle se déploie et des « effets » qu'elle produit sur les conduites des élèves.

Les modalités communicationnelles mobilisées sont caractérisées selon les dénominations dégagées dans le cadrage théorique : modalités verbales⁸, vocales, gestuelles et outils matériels. Les productions verbales écrites sur supports collectifs (lunettes, tableau) sont notées dans la modalité « outils matériels » afin de rendre compte de la façon dont ces ressources écrites se combinent ponctuellement aux ressources verbales orales et alimentent de façon spécifique le processus d'étayage. Au niveau vocal, notre notation se limite aux variations importantes d'intensité et aux accents d'insistance assurant la mise en relief d'une unité. Par souci de clarté et compte tenu de l'angle d'analyse retenu, notre notation des conduites gestuelles se limite aux gestes pédagogiques participant aux conduites d'étayage identifiées et plus particulièrement aux gestes à fonction d'information. Pour décrire ces derniers, nous utilisons la typologie de McNeil (1992) en distinguant des gestes déictiques (pointage), des gestes iconiques servant à l'illustration d'un concept concret et des gestes métaphoriques, illustrant des concepts plus abstraits. Aucun emblème (gestes plus conventionnels, ancrés culturellement) n'est produit dans les phases retenues.

8. Les propos de l'enseignant sont notés en italique dans les tableaux.

3.1.1 Au cours de la phase de conceptualisation

La phase de conceptualisation, planifiée par l'enseignante, est initiée suite à la demande de transformation d'une phrase affirmative à la forme négative. Une élève (Vic) va alors écrire au tableau la phrase suivante à la suite de la phrase affirmative :

*On voit une photographie > *Je ne voit pas la photographie*

Soumise par l'enseignante à l'évaluation des autres élèves, cette phrase fait l'objet de deux types de correction, l'une orthographique du mot *photographie*, deux autres grammaticales par le changement de *je* en *on*, et de *la* en *une*. Les deux phrases suivantes figurent ainsi finalement au tableau :

On voit une photographie

On ne voit pas une photographie

Étape 1 - Demande de rappel de la règle

Modalités verbales : *Comment fait-on alors pour transformer une phrase, sous la forme négative ?*

Effets : Proposition erronée d'une élève (Vic) : On met l'un des deux (ne ou pas)

Étape 2 - Reprise de la proposition erronée de Vic avec demande de validation à l'élève puis au groupe

Modalités verbales : différentes formulations interrogatives de « soit on met ne, soit on met pas »

Modalités gestuelles : geste métaphorique (des mains) de représentation dans l'espace de chacune des deux alternatives (ne – pas)

Effets : Nouvelle proposition de Vic : Normalement on ne met qu'un seul des deux

Étape 3 - Demande de confirmation de la nouvelle proposition à Vic puis au groupe

Modalités verbales : *alors c'est juste dans cette phrase qu'on met les deux ?*

Effets : Confirmation par Vic puis proposition d'une phrase « je ne veux pas regarder la télé »

Étape 4 - Validation de la phrase proposée par l'élève

Commentaire de la structure (avec les 2 particules) et demande de validation

Modalités verbales : *oui. * alors là quand tu dis* je + NE + veux + PAS + regarder la télé. Tu utilises bien ne* et bien pas* ?*

Modalités vocales : détachement des mots les uns des autres et accentuation sur *ne* et *pas*.

Outils matériels : phrase écrite au tableau

Modalités gestuelles : gestes déictiques consistant à pointer puis entourer les particules *ne* et *pas*

Effets : Réaction non verbale hors champ

Étape 5 - Généralisation de la règle observée dans la phrase de l'élève

Modalités verbales : *alors tu utilises les deux +++ en réalité, on utilise TOUJOURS les deux*

Modalités vocales : accentuation sur *toujours*

Outils matériels : lunettes *ne... pas*

Modalités gestuelles : geste iconique (2 avec les doigts) et geste de sortir les lunettes et de les montrer aux élèves

Effets : Pas de réaction verbale – Enfants hors champ caméra

Étape 6 - Auto-reprise de la demande de formulation de la règle et amorce de la réponse

Modalités verbales : *donc comment fait-on pour transformer une phrase ? + tout simplement + on :*

Modalités gestuelles : au cours de la réponse de Kons, geste de monstration des 2 verres de lunettes

Effets : Reprise et complétion de l'énoncé de l'enseignante par un élève (Kons) : on met ne + pas

Étape 7 - Proposition d'un positionnement erroné des lunettes

Modalités verbales : *donc on met ne pas comme ça*

Outils matériels : tableau et lunettes

Modalités gestuelles : positionnement des deux verres de lunettes entre le pronom et le verbe dans la phrase affirmative au tableau

Effets : Réponse négative d'une élève (Ang)

Étape 8 - Question ouverte sur le positionnement des lunettes dans la phrase

Modalités verbales : *comment fait-on ?*

Effets : Ang vient au tableau, appose les lunettes correctement tout en lisant « on ne voit pas »

Étape 9 - Validation de la proposition de Ang et description de la structure de la phrase négative

Modalités verbales : *d'accord.*^a on met ne voit pas. +*^b Donc il y a toujours UN mot entre ne et pas*^c. ++ D'accord ? Donc ça*^d c'est le premier verre des lunettes et ça*^e c'est le deuxième. Et ils vont toujours*^f toujours ensemble.*

Modalités vocales : accentuation de « un » dans « un mot entre ne et pas »

Outils matériels : phrase au tableau, lunettes *ne...pas*

Modalités gestuelles : geste de repositionner les lunettes, gestes déictiques consistant à pointer puis entourer les verres (*ne... pas*) de

lunettes et la phrase au tableau

Effets : Pas de réaction verbale - Enfants hors champ de la caméra.

Enchaînement immédiat (même tour de parole) de l'enseignante avec une nouvelle question.

Dans cette phase de conceptualisation, l'enseignante cadre la tâche (étayage en amont) et réagit aux propositions des enfants (étayage en aval) tout en introduisant progressivement des éléments de réponse à sa question initiale de formulation de la règle (à la place des élèves). À la suite des propositions des élèves, les conduites de l'enseignante sont de deux ordres : soit elle valide (étapes 4 et 9), soit, quand les propositions sont erronées, elle les soumet à la validation de l'élève les ayant proposées et à celle des autres. L'enseignante fait ainsi avancer la tâche tout en impliquant l'ensemble du groupe (étapes 2 et 3). Dans ces conduites, l'enseignante apporte également des commentaires descriptifs sur la phrase (étape 4 avec explicitation de la co-présence des deux particules et étape 9 « il y a toujours un mot entre ne et pas »). Ces précisions permettent de pointer des caractéristiques déterminantes de la structure de phrase négative et fournissent ainsi aux élèves des ressources pour conceptualiser et formuler la règle attendue.

Au cours de la phase de production, les mêmes modalités communicationnelles sont mobilisées par l'enseignante pour permettre à une élève de dépasser sa difficulté à écrire une phrase négative qu'elle a proposée à l'oral.

3.1.2 Au cours de la phase de production

Après la conceptualisation, l'enseignante demande aux élèves de produire des phrases « avec d'autres paires de lunettes qu'ils connaissent ». Ils les écrivent au tableau et elles donnent lieu à une correction collective. Angeliki propose à l'oral la négation en *ne... plus*. S'ensuivent les échanges synthétisés ci-dessous.

Étape 1 - Thématisation de la proposition *ne... plus* et demande (au groupe puis à Ang) de production d'une phrase avec *ne... plus*

Modalités verbales : *Angeliki elle nous avait parlé de + d'une autre paire de lunettes + ne plus + est-ce que vous avez un exemple d'une phrase ++ avec ne plus ?*

Effets : Propositions de 2 autres phrases par 2 élèves (Pana et Vic)

Étape 2 - Validation de la phrase proposée par Vic et sollicitation de Ang pour aller écrire la phrase au tableau

Modalités verbales : *on utilise bien ne plus + alors ++ est-ce que tu veux venir m'écrire cette phrase au tableau Angeliki ?*

Outils matériels : écriture au tableau du début de la phrase : « Je n »

Effets : Ang va au tableau, ajoute un *e* après le *n* puis s'arrête. Vic commente quand Ang s'arrête : *c'est je n'ai plus envie de courir parce*

qu'elle {XX-} je n'ai pas. parce qu'elle a arrêté dans le e.

Étape 3 - Demande d'identification du problème et encouragements à poursuivre

Modalités verbales : *Ah ! alors + qu'est-ce qui se passe on avait déjà parlé de ça + vas-y Angeliki + écris + écris ta phrase et puis on verra après comment on fait ++ je n'ai plus envie de courir*

Effets : Ang se tourne vers le tableau mais n'écrit pas et ne parle pas (9 secondes)

Étape 4 - Question ouverte sur comment écrire cette phrase

Modalités verbales : *Comment tu vas écrire* je N'AI plus envie de courir**

Vocales : accentuation sur « n'ai »

Effets : Silence (3 secondes)

Étape 5 - Proposition d'aide par le passage par la phrase affirmative et l'utilisation des lunettes

Modalités verbales : *je vais t'aider + en écrivant la phrase * ++ affirmative + j'ai + envie + de courir +++ va chercher la paire de lunettes*

Outils matériels : écriture au tableau de la phrase affirmative avec un espace conséquent de part et d'autre du mot « ai »

Effets : Ang va chercher auprès d'un camarade la paire de lunettes *ne... plus*

Étape 6 – Encouragement

Modalités verbales : *Alors vas-y*

Effets : Ang colle les lunettes au tableau sur la phrase affirmative de façon à encadrer l'auxiliaire

Étape 7 - Incitation à observer et demande d'explication

Modalités verbales : *Alors ++ que se passe-t-il ?*

Effets : Ang efface avec son doigt le *e* de « ne » puis continue à écrire la phrase : « Je n'ai plus envie de courir. »

Comme dans la première phase, on trouve ici l'utilisation combinée et progressive de différentes modalités (étapes 2 et 5). Initiée par l'enseignante, cette combinaison amène l'enfant, après un premier échec, à finalement écrire la phrase négative attendue (étape 7). L'étayage produit par l'enseignante se situe essentiellement en amont et en aval, et une fois la phrase initiée au tableau, l'enseignante donne des ressources à l'élève en écrivant la phrase affirmative, puis en lui suggérant d'utiliser l'outil matériel (lunettes) pour qu'elle parvienne à écrire sa phrase (étape 5). La reproduction des gestes accomplis lors de la première phase doit permettre à l'élève de mener à bien la tâche, d'autant que c'est

Ang qui auparavant avait indiqué comment bien placer les lunettes dans la phrase affirmative. Et c'est effectivement en manipulant les lunettes *ne... plus* (étape 6) que l'élève parvient à mener à bien la tâche en dépassant l'obstacle de la co-occurrence de voyelles entre *ne* et *ai* (étape 7). Cette étape donne finalement lieu à la remémoration d'une variante de la règle générale précédemment conceptualisée. L'ensemble sera repris dans une phase suivante de fixation à l'écrit des apprentissages.

3.2 Variation du degré de densité des ressources multimodales dans les conduites d'étayage : vers une autonomisation progressive de l'apprenant ?

Si les phases analysées ici se caractérisent toutes deux par le recours à des conduites d'étayage multimodales, il est à noter que dans la phase de conceptualisation, la diversité et la densité de ces ressources sont plus importantes que dans la deuxième phase. Lors de la conceptualisation, l'étayage est étroit et ciblé : les interventions de l'enseignante sont nombreuses, elle réagit à chaque proposition, les met en discussion, il y a peu de silence, les reformulations des propositions des élèves (étape 2) et les explications (étape 3) sont accompagnées de gestes déictiques ou métaphoriques et/ou de la manipulation d'outils matériels. La mobilisation progressive de ces différentes ressources par l'enseignante rend possible une formulation minimale de la règle par un élève (Kons 4 – étape 6).



Doc. 3. Photographie à l'issue de la production.

Au cours de la phase de production, au contraire, le rythme est beaucoup plus lent et l'étayage plus lâche : l'enseignante se met physiquement

en retrait (étapes 1 à 3), elle laisse place aux silences et donne donc du temps à l'élève pour dépasser l'obstacle rencontré. Elle se montre rassurante, écrit pour l'élève la phrase affirmative qui pourrait l'aider dans sa production mais elle ne produit aucun geste que l'on pourrait qualifier de pédagogique et ne manipule pas elle-même l'outil matériel lunettes dont elle suggère simplement l'utilisation autonome par l'élève (étapes 5 et 6). L'enseignante conduit ainsi l'élève à prendre appui sur le travail accompli antérieurement pour mener à bien de façon relativement autonome la tâche demandée, et l'élève s'avère capable, avec la manipulation des lunettes, de réactiver une règle (*ne* devient *n'* devant une voyelle) par la visualisation de la co-occurrence des voyelles dans *ne ai* qui n'est cette fois pas directement représentée sur l'outil matériel (v. étape 7 et photo ci-dessus).

La reprise, durant cette phase de production, de repères construits dans la phase de conceptualisation inductive et l'évolution des conduites de l'enseignante entre les deux phases, participent au processus d'autonomisation de l'apprenant dans la réalisation des tâches. L'objectif est, comme l'explique l'enseignante en entretien, de tendre petit à petit vers « l'effacement » de l'outil matériel afin de préparer ces élèves allophones de cycle 3 à ne plus l'utiliser au collège.

4. Complémentarité des ressources gestuelles et des outils matériels dans le processus d'étayage

La combinaison des gestes et des outils matériels est, comme nous venons de le voir, au cœur des conduites d'étayage déployées par l'enseignante pour guider ses élèves dans la conceptualisation et l'utilisation de la structure de phrase négative. Nous nous attacherons dans les analyses qui suivent à interroger la portée pédagogique des gestes de manipulation des outils et à analyser comment, dans le processus de conceptualisation, l'outil matériel vient nourrir l'étayage gestuel.

4.1 Portée pédagogique des gestes de manipulation des outils

Toute actualisation d'un support matériel en outil didactique servant le processus d'enseignement-apprentissage requiert au minimum quelques gestes : l'enseignant se saisit d'un manuel, allume un écran, prend une craie... Ces gestes, qualifiés de techniques par Grant et Grant Hennings (1971, cité par Tellier 2014), rendent possible l'interaction de l'enseignant avec les objets matériels de la classe.

On peut ainsi considérer comme « technique », le geste effectué par l'enseignante pour chercher dans son cartable les lunettes de négation (geste *b dans l'extrait 1 ci-dessous), tandis que le geste iconique de montrer *deux* avec ses doigts a clairement une valeur pédagogique (geste *a dans l'extrait 1) : il a une fonction informative lexicale, en ce qu'il contribue à assurer l'intercompréhension et sert à ce titre le processus d'enseignement-apprentissage.

Extrait 1 ⁹ - dans l'étape 5 de la phase de conceptualisation



Ens 24	Alors tu utilises les deux ^{*a} +++ en réalité, ^{*b} on utilise TOUJOURS les deux. ^{*c} Quand on a construit ++ nos lunettes <2s> on a toujours utilisé DEUX mots ! ++ ^{*d} on a TOUJOURS utilisé deux étiquettes. D'accord ? ^{*e}	^{*a} ^{*b} s'éloigne du tableau et se dirige vers son cartable. ^{*c} s'accroupit et commence à chercher dans son cartable tout en parlant. ^{*d} se redresse et s'approche des élèves avec plusieurs « paires de lunettes » (étiquettes) dans une main et les lunettes « ne...pas » dans l'autre. ^{*e} pose toutes les paires de lunettes sur la table d'un élève, sauf « ne...pas » qu'elle brandit devant les enfants.
--------	--	--

Cette distinction entre geste pédagogique et geste technique est beaucoup plus difficile à établir si l'on cherche à qualifier le geste ^{*b} de l'extrait 2, par lequel l'enseignante appose au tableau la paire de lunettes.

9. Conventions de transcription : la colonne 1 indique le locuteur et le n° de tour de parole, la seconde les conduites verbales et dans une moindre mesure vocales, la troisième les conduites gestuelles (y compris les manipulations d'outils matériels) de l'enseignante. Dans cette dernière colonne nous faisons ici le choix de représenter iconiquement les gestes sur lesquels l'analyse portera. Les autres conduites gestuelles sont décrites. Par souci de lisibilité, nous ne mentionnons pas les déplacements et changements de posture des participants figurant dans la transcription initiale. Dans la colonne des conduites verbales, les * indiquent la localisation des gestes, les lettres associées proposent une indexation facilitant le repérage. Les ++ indiquent des silences, les XX des segments inaudibles, les § des enchaînements rapides entre deux tours de parole.

Extrait 2 - dans l'étape 5 de la phase de conceptualisation

Ens 27	Oui ? ^{*a} Donc on met ne pas comme ça ^{*b} {XX} ?	^{*a} se rapproche du tableau ^{*b}
Kons 5	Nan	
Ens 28	Comment fait-on ?	interroge du regard le groupe classe
[...]		
Ang 4	{[on ne] voit pas ?}	
Ens 31	D'accord. ^{*a} on met ne voit pas.	^a Recolle les verres de lunettes de part et d'autre de voit.

L'enseignante décrit verbalement la conduite gestuelle qu'elle accomplit (Ens 27) et colle les deux « verres » de lunettes à gauche du verbe dans la phrase au tableau (*Je [ne--pas] vois une photographie*). Si l'on cherche à comprendre le rôle que jouent les outils matériels dans le processus d'enseignement-apprentissage, les gestes de manipulation ne peuvent ici être dissociés des objets qu'ils impliquent : les lunettes et le tableau noir. Le geste d'apposition des lunettes à gauche du verbe sur la phrase au tableau a une valeur pédagogique : il donne aux élèves une visualisation de la structure négative qui est simplement verbalisée par le syntagme déictique « comme ça » mais n'est pas explicitée. En proposant cet emplacement erroné, l'enseignante provoque les élèves et sollicite auprès d'eux, par l'intonation montante associée à « comme ça », une description de l'emplacement attendu des verres de lunettes. Cette demande sera formulée dans un deuxième temps par une question ouverte (Ens 28) et donnera lieu à la manipulation et au placement correct des lunettes (Ens 31). L'étayage de la réactivation de la règle se déploie alors en deux temps au fil de ces extraits : tout d'abord par le geste de brandir les lunettes devant les enfants (geste ^{*e} – Ens 24) et donc la visualisation de l'indissociabilité des deux particules de négation par le fil qui relie les deux verres (*ne / pas*), puis par l'apposition des lunettes sur la phrase au tableau et donc la visualisation saillante d'abord erronée (Ens 28) puis correcte de la structure « ne+verbe+pas » (Ens 31).

La comparaison des deux extraits montre que, dans la transmission d'informations, le geste est tantôt porteur en lui-même de significations qui viennent illustrer ou compléter un énoncé verbal simultanément ou consécutivement (ex : geste de montrer 2 avec les doigts – v. extrait 1), tantôt il prend une fonction pédagogique par le fait d'être au service de la manipulation d'outils matériels (ex : le placement des lunettes sur le tableau) – v. extrait 2).

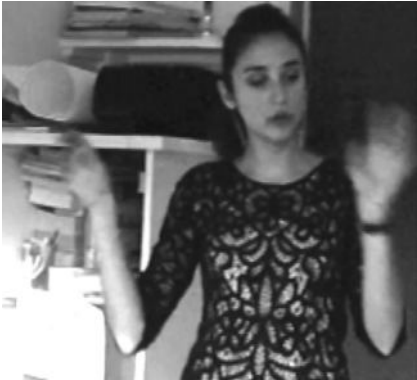
La portée pédagogique des gestes d'utilisation des outils matériels est également centrale dans l'utilisation de l'outil fixe que constitue le tableau. Avec cet outil, les gestes de pointage, qu'ils soient fixes ou mobiles, sont récurrents dans l'interaction didactique. Ils permettent d'orienter le regard des élèves face aux multiples inscriptions qui peuvent y figurer simultanément, et signalent ainsi quel doit être l'objet d'attention conjointe.

4.2 Valeur ajoutée de l'outil matériel dans la réalisation du geste d'information ?

Au cours de la phase de conceptualisation, nous avons montré que la mobilisation progressive de différentes ressources sémiotiques dans la démarche inductive laissait place au moment de l'énonciation finale de la règle par l'enseignante, à la mobilisation, cette fois simultanée, de ces mêmes ressources. L'analyse détaillée de ce processus donne à voir comment l'enseignante, par ses conduites d'étayage, construit des repères visuels pour le travail de conceptualisation de la structure négative. Nous nous arrêtons ici sur un geste en particulier, celui de représentation visuel des deux particules de négation, d'abord réalisé à l'étape 2 de la phase de conceptualisation (v. extrait 3).

Extrait 3 – dans l'étape 2 de la phase de conceptualisation

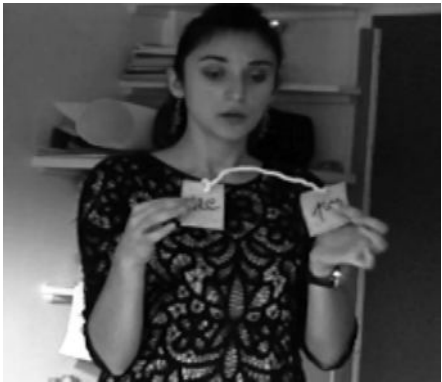
Une élève vient de proposer de mettre parfois « ne » et parfois « pas » pour former la phrase négative, l'enseignante soumet cette proposition à la discussion.



Ens 17	Donc soit on choisit ne soit on choisit pas ?*	avec sa main gauche attrape son pouce puis son index droit pour chaque alternative
Vic 5	{xxx}	
Ens 18	Qu'en pensez vous les autres ? on met soit ne ou alors pas ?* ^a ++ soit ne soit pas* ^b	*^a Attrape de la main gauche son pouce droit (ne) puis déplace sa main droite loin vers la droite dans le vide (pas). *^b

Cette représentation visuelle de l'alternative (soit *ne*, soit *pas*) est récurrente dans les échanges consacrés à la formulation de la règle : figuration des deux espaces par la saisie d'un doigt puis d'un autre (Ens 17), déplacement d'un pointage d'un point à un autre (geste *^a dans Ens 18), par le pointage dans le vide de la main gauche à gauche, de la main droite à droite (geste *^b dans Ens 18). Ce dernier geste est reproduit de façon moins ample par l'enseignante après que les lunettes de négation ont été sorties de son sac, au moment où la règle est formulée par un élève (extrait 4).

Extrait 4 – dans l'étape 6 de la phase de conceptualisation



Ens 24	[...] Donc comment fait-on pour transformer une phrase ? + tout simplement + on : §	pose toutes les paires de lunettes sur la table d'un élève, sauf <i>ne... pas</i> qu'elle montre aux élèves en bougeant légèrement chacun des deux verres de lunettes.
Kons 4	§* on met ne + pas.*	

Il y a dans le geste effectué par l'enseignante au tour Kons 4, un mouvement des mains similaire à celui réalisé en Ens 18 (extrait 3). L'écartement des mains est limité par la longueur du fil chenille qui relie les deux verres et qui symbolise en même temps l'indissociabilité des verres de lunettes mais on retrouve la représentation visuelle des deux particules de négation et l'insistance gestuelle par l'agitation de chacune des mains au moment de la prononciation de chacun des deux mots *ne* puis *pas*. L'outil matériel contribue ainsi à donner au geste métaphorique initial une portée plus iconique. Au fil du processus de conceptualisation inductive et en réponse aux tâtonnements des élèves dans la formulation de la règle, la mobilisation de l'outil matériel lunettes vient ainsi étayer le travail en donnant notamment à voir la règle par les gestes de manipulation.

Conclusion

Dans cet article, nous avons cherché à mettre en évidence les nombreuses articulations qui s'opèrent entre les discours, les gestes et les outils matériels utilisés par une enseignante en UPE2A pour étayer le processus d'apprentissage de la structure de la phrase négative en français. L'analyse met en lumière une variation du degré de densité multimodale entre la phase de conceptualisation inductive et celle de production d'énoncés à la forme négative. L'accumulation des ressources multimodales lors de la phase de conceptualisation donne aux élèves de multiples repères pour la compréhension et la mémorisation de la règle étudiée. Elle

permet à l'enseignante de leur accorder ensuite une plus grande autonomie dans l'activité de production, en les incitant à mobiliser par eux-mêmes les outils précédemment convoqués. Dans ce processus, l'outil matériel lunettes vient renforcer la mise en saillance des particules de négation, amorcée par les gestes déictiques et métaphoriques qui accompagnent la parole. Dans ce contexte où la réflexion métalinguistique occupe une place importante, la complémentarité des ressources multimodales contribue au guidage des élèves dans la compréhension du fonctionnement de la langue de scolarisation. Elle intensifie et rend potentiellement l'analyse des structures plus accessible aux élèves allophones.

La prise en compte de la multimodalité des conduites d'étayage en UPE2A donne ainsi à voir la technicité du métier d'enseignant et peut alors contribuer à saisir, dans leurs dimensions les plus fines, les formes d'ajustement des pratiques d'enseignement aux élèves allophones.

Travaux cités

- ADAMS Thomas W., 1998, *Gestures in Foreigner Talk*, thèse de doctorat de University of Pennsylvania.
- AUGER Nathalie, 2010, *Élèves nouvellement arrivés en France, Réalités et perspectives pratiques en classe*, Paris, Éditions des archives contemporaines.
- AZAOUI Brahim, 2014a, « Multimodalité des signes et enjeux énonciatifs en classe de FL1 / FLS. Analyse de la mimo-gestuelle enseignante dans deux contextes différents », dans Lucile Cadet et Marion Tellier (dir.), *Le Corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, Paris, Éditions Maisons des langues, p. 115-126.
- AZAOUI Brahim, 2014b, *Coconstruction de normes scolaires et contextes d'enseignement : une étude multimodale de l'agir professoral*, thèse de doctorat de l'Université Paul-Valéry - Montpellier III.
- BANGE Pierre, CAROL Rita et GRIGGS Peter, 2005, *L'Apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction*. Paris, L'Harmattan.
- BRUNER Jerome S., 1983, *Le Développement de l'enfant. Savoir faire savoir dire*, Paris, PUF.
- BUCHETON Dominique, 2009, *L'Agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès éditions.
- BUCHETON Dominique et SOULÉ Yves, 2009, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et Didactique*, t. 3, fasc. 3, p. 29-48.
- CADET Lucile, 2014, « Corps de l'enseignant : sujet de la recherche, objet de la formation » dans M. Tellier et L. Cadet (dir.), *Le Corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, Paris, Éditions Maisons des langues, p. 189-206.
- CADET Lucile, LECLÈRE Malory et TELLIER Marion, 2017, « De la corporéité de l'action aux outils d'enseignement : étude de la matérialité de l'agir professoral » dans J. Aguilar, L. Cadet, C. Muller et V. Rivière (éds), *L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions. Mélanges offerts à Francine Cicurel*, Paris, Riveneuve éditions, p. 213-232.
- CHNANE-DAVIN Fatima, 2014, « La transposition didactique en FLS : je transpose et j'enseigne en bricolant », dans Margaret Bento, Jean-Marc Defays et

- Déborah Meunier (dir.), *La Transposition didactique du FLE et du FLS, Le Français dans le monde*, n° 55, p. 138-152.
- DABÈNE Louise, 1984, « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère », *Études de linguistique appliquée* n° 55, p. 39-45.
- HUDELOT Christian, 1993, « Du noviciat de l'expert. Étayage, débrayage et cafouillages dans un dialogue adulte-enfant », *Cahiers de linguistique sociale*, n° 23, p. 51-83.
- HUDELOT Christian et VASSEUR Marie-Thérèse, 1997, « Peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 et L2 ? », *Calap*, n° 15, p. 109-135.
- KENDON Adam, 2004, *Gesture: Visible Action as Utterance*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LECLÈRE Malory, 2005, *Dynamique du dialogue et construction du sens : analyse d'interactions exolingues franco-tamoules*, thèse de doctorat de l'Université Paris 5.
- LECLÈRE Malory, 2018, « Matérialité de la médiation du sens en classe de langue pour enfants », *Recherches en didactique des langues et des cultures : les cahiers de l'Acedle* [en ligne], 15(3).
- LECLÈRE Malory, HIDDEN Marie-Odile et LE FERREC Laurence, 2014, « Quels supports d'enseignement en classe de français pour enfants ? Au-delà des manuels, une dimension mal connue de l'action enseignante » dans M. Leclère et J.-P. Narcy-Combes (dir.), *Enseigner les langues aux enfants en contexte scolaire, diversité des approches et outils d'enseignement*, Paris, Riveneuve, p. 105-127.
- LECLÈRE Malory et LE FERREC Laurence, 2014, « Constituer des objets en outils d'enseignement dans la classe de langue : la partition invisible de l'action enseignante », *Recherches en didactique : les cahiers Théodile*, n° 18, p. 77-100.
- MCNEILL David, 1992, *Hands and Mind: What Gestures Reveal about Thought*, Chicago, Chicago University Press.
- MENDONÇA DIAS Catherine, 2011, « La classe d'accueil, de la pratique à la théorie » dans F. Chnane-Davin (dir.), *La Classe de langue, entre théorie et pratique, Le Langage et l'Homme*, 46(2), p. 111-122.
- Tellier Marion, 2008, « Dire avec des gestes », *Le Français dans le monde*, numéro spécial, p. 40-50.
- TELLIER Marion, 2014, « Donner du corps à son cours » dans M. Tellier et L. Cadet (éds), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, Paris, éditions Maisons des langues, p. 101-114.
- TELLIER Marion, 2016, « Prendre son cours à bras-le-corps », *Recherches en didactique des langues et des cultures : les cahiers de l'Acedle* [en ligne], 13(1).
- TELLIER Marion et CADET Lucile, 2014, *Le Corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, Paris, Éditions Maisons des langues.
- VALLAT Charlotte, 2011, « Etayage, stratégie d'aide à la compréhension et à la production orales en classe de français langue étrangère (FLE) en milieu universitaire chinois - Le cas de l'Université normale de Chine du Sud, Canton, Guangdong », *Synergies Chine*, n° 6, p. 195-210.
- VIGNER Gérard, 2009, *Le Français langue seconde, comment apprendre aux élèves nouvellement arrivés*, Paris, Hachette.

**Allophonie : un concept plus large
et moins spécifique qu'il n'y paraît**

Chapitre 14

Enseigner aux allophones et aux alloglottes : des défis différents pour la classe de français ?

Karima Gouaïch et Fatima Chnane-Davin
Aix-Marseille Université, Adef

Résumé

Le plurilinguisme des élèves allophones et des alloglottes nés en France influence-t-il les pratiques d'enseignement en classe de français ? Est-il utilisé ou pas comme une ressource didactique ? Nous répondons à ces questions à partir d'une analyse didactique de pratiques d'enseignement du français à des alloglottes en Éducation prioritaire (Gouaich 2018), et à des allophones en UPE2A (Chnane-Davin *et alii* 2011 ; Carnus-Hussains 2017). Seule l'enseignante d'UPE2A de la recherche de Carnus-Hussains (2017) s'appuie sur les langues des allophones, notamment en ayant recours au *translanguaging* (Narcy-Combes 2018). Les autres enseignantes utilisent le français pour agir et interagir avec les élèves (Chnane-Davin *et alii* 2011 ; Gouaich 2018). Percevant le plurilinguisme de leurs élèves comme un obstacle à la maîtrise de la langue de scolarisation, les enseignants de l'Éducation prioritaire utilisent des stratégies d'aide destinées en premier lieu à des allophones pour faire acquérir le lexique aux alloglottes. L'éducation plurilingue et interculturelle (Cavalli *et alii* 2009) pénètre lentement dans les classes, y compris les UPE2A où la pluralité linguistique et culturelle est dominante. À l'heure du plurilinguisme, il est nécessaire de s'interroger sur les conditions et les contraintes d'une telle éducation au niveau de la formation des enseignants.

Introduction

Cette contribution propose de poursuivre une réflexion sur la question du français langue de scolarisation (Verdelhan Bourgade 2002) dans le cas des élèves plurilingues allophones nouvellement arrivés en France (désormais allophones) et les élèves alloglottes nés en France pratiquant d'autres langues en plus du français (Tran-Minh 2009 ; désormais alloglottes). Deux publics qui ont en commun le français comme langue non maternelle. Deux principaux constats nous y conduisent. L'un

émanant du terrain où les enseignants, selon les représentations, perçoivent le plurilinguisme (Moore 2006), comme principale cause des difficultés dans la langue de scolarisation (Chomentowski 2009 ; Simon et Maire Sandoz 2008) allant parfois jusqu'à solliciter l'intégration des alloglottes en classe d'UPE2A¹ (Chnane-Davin 2008). L'autre constat, issu de la recherche, propose une didactique de français langue seconde pour les alloglottes (Varro 2000 ; Chomentowski 2008) au même titre que les allophones. Les premiers sont francophones plurilingues, le français fait partie de leur répertoire verbal (Gumperz 1977) tandis que les seconds sont en voie d'acquisition du français. La comparaison entre les pratiques langagières des alloglottes et des allophones est délicate. Sous quels critères peut-on la poser ? À l'instar des allophones, les alloglottes ont accès à d'autres langues avec/sans le français à la maison. Pour autant, leurs pratiques langagières sont-elles communes ? Envisager une didactique du français langue seconde pour des besoins langagiers (Chnane-Davin 2008) *a priori* différents nécessite de s'interroger d'une part, sur les pratiques langagières plurilingues (Gajo 2003) des alloglottes et des allophones (Chiss 2008). Et d'autre part, d'étudier les pratiques d'enseignement en classe ordinaire dans des contextes à dominante plurilingue (Gouaïch 2018) et en UPE2A (Chnane-Davin *et alii* 2011). Comment les enseignants agissent-ils lorsqu'ils ont dans leur classe des alloglottes et/ou des allophones ? Le plurilinguisme influence-t-il les pratiques d'enseignement du français langue de scolarisation ? Dans un premier temps, nous présentons les ancrages théorique et méthodologique sur lesquels se fonde notre problématique. Dans un second temps, nous analyserons des pratiques d'enseignement observées dans des séances de classes filmées, puis nous procéderons à une comparaison de ces pratiques.

1. Cadre théorique

1.1 Quelle reconnaissance du plurilinguisme ?

Pouvons-nous parler de plurilinguisme à l'école en France ? En principe, non, puisque les textes officiels précisent que les élèves doivent accéder à « un bilinguisme dans lequel le français est la langue de la communication scolaire et progressivement extra-scolaire. » (MEN [1996, 2002] 2005 : 32). Comme l'explique Verdelhan-Bourgade le français est « la langue officielle, celle des institutions, des médias, de la communication courante et celle de l'école » (2009 : 48). Lorsqu'il s'agit de plurilinguisme, l'institution ne parle pas des alloglottes, mais seulement des allophones (Bigot *et alii* 2014). Par ailleurs, pour ces derniers, elle évoque davantage la maîtrise insuffisante du français (Varro 2000, 2012 ; Galligani 2012) plus qu'elle ne garantit ni ne reconnaît la construction de

1. UPE2A : Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants : dénomination générique qui remplace les appellations CLIN (classe d'initiation, pour l'élémentaire), CLA (classe d'accueil, 2nd degré) et CLA-NSA (Classe d'accueil pour les élèves non scolarisés antérieurement). Circulaire n° 2012-141 du 02.10.2012.

leurs compétences plurilingues (Bigot *et alii* 2014). Dans le même temps, nous observons une tendance opposée, celle du Conseil de l'Europe qui préconise le plurilinguisme comme ressource pour l'enseignement-apprentissage de la langue de scolarisation. De fait, il est possible de parler de plurilinguisme à l'école. On pense que les enseignants, notamment en UPE2A, et face à des classes fortement plurilingues mettent en place des activités pédagogiques relevant des approches plurielles (Candelier 2008).

D'un point de vue de la recherche, si la priorité est accordée aux allophones, nous assistons, depuis quelques années à une attention portée envers les alloglottes sous l'égide des langues des élèves.² Des travaux récents, s'intéressent spécifiquement aux alloglottes (Puren 2005 ; Chomentowski 2009 ; Tran-Minh 2009). Chomentowski (2014) relève les difficultés langagières (Millon-Fauré 2011) de ces élèves dans le passage de la langue maternelle vers la langue seconde et invite les enseignants à créer des passerelles (Chnane-Davin 2004) pour faciliter ce passage.

En effet, l'éducation plurilingue et interculturelle (Cavalli *et alii* 2009) constitue un levier pour permettre aux élèves de passer d'une langue à l'autre. Les auteurs postulent que *tous* les élèves sont plurilingues et ce, quelles que soient leurs pratiques langagières familiales (monolingues ou plurilingues). L'éducation plurilingue et interculturelle a des bénéfices cognitifs du plurilinguisme lorsque toutes les langues (appries à l'école, acquises en milieu naturel) sont mises en synergie autour de la langue de scolarisation. Des recherches collaboratives avec les enseignants montrent les avantages de la prise en compte du plurilinguisme à l'école (Simon et Maire-Sandoz 2008 ; Young et Mary 2016). Cependant, force est de constater que les enseignants ne considèrent pas le plurilinguisme des migrants (allophones) et des descendants de migrants (alloglottes) comme un atout (Nante et Trimaille 2013 ; Bigot *et alii* 2014), ni comme une ressource didactique (Miguel Addisu et Maire-Sandoz 2015) pour la maîtrise de la langue de scolarisation.

1.2 Du bilinguisme au plurilinguisme : la compétence plurilingue et pluriculturelle

Les travaux sur les pratiques linguistiques en France en lien avec l'enseignement-apprentissage du français ont contribué à faire évoluer la conception de l'individu bilingue (Billiez 2012). Dans les années soixante-dix, le bilinguisme était d'abord pensé comme l'addition de deux monolinguisms ou monolinguisms parallèles (Castellotti 2008). Les chercheurs supposaient que les migrants passaient d'un monolinguisme dans leur langue maternelle vers un monolinguisme dans la langue du pays d'accueil. Dans les années quatre-vingt, quatre-vingt-dix, les études sociolinguistiques sur le terrain remettent en cause la conception monolingue du bilinguisme. En effet, les études écologiques montrent que les locuteurs passent d'une langue à l'autre sans forcément

2. Les colloques et les journées d'étude sur les langues des élèves abondent depuis au moins une dizaine d'années.

changer d'interlocuteur ni de contexte. Cela révèle le rôle complémentaire des langues dans des usages marqués par une grande diversité des situations. La conception du bilinguisme comme l'addition, la juxtaposition de deux monolinguisms n'est pas effective dans la réalité des pratiques.

À partir des années 2000, le bilinguisme se conçoit dans une dimension dynamique. D'une part, les travaux sur les pratiques linguistiques révèlent que le répertoire verbal (Gumperz 1977) de l'individu comporte en plus du français l'usage d'autres langues. D'autre part, les recherches montrent aussi que le répertoire verbal (*ibid.*) des sujets s'étend au fil des années plus qu'il ne se réduit.

C'est dans ce contexte que la didactique des langues développe la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste *et alii* 2009). Si ces auteurs partent de l'idée d'un sujet bilingue qui développe des capacités à communiquer dans plus d'une langue, ils considèrent que le bilinguisme « n'implique pas (seulement) la pratique duelle de langues, mais de deux langues au moins » (*ibid.* : 15). De ce fait, le bilinguisme inclut et est inclus dans la compétence plurilingue, car l'une de ses caractéristiques est justement l'autorisation pour le locuteur de recourir à des combinaisons, des alternances codiques (Gumperz 1989), ce que les sociolinguistes nomment le parler bilingue (De Heredia 1987). Le plurilinguisme est une situation tout à fait ordinaire dans la mesure où chaque individu est conduit à maîtriser, au cours de sa vie, au moins deux codes linguistiques pour des besoins communicatifs, professionnels ou privés. La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle repose sur la notion de compétence de communication qui sous-tend des capacités chez l'individu à utiliser des éléments linguistiques de façon appropriée. La conceptualisation de cette notion rompt donc avec l'idée de juxtaposition de compétences linguistiques et langagières, identitaires et culturelles monolingue.

2. Cadre méthodologique

L'influence du plurilinguisme des élèves sur les pratiques des enseignants repose sur des analyses de pratiques effectives de classe. Nous avons opté pour la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) (Sensevy et Mercier 2007) qui permet d'analyser les interactions langagières entre les transactants autour d'un savoir pour étudier, ici, les pratiques d'enseignement qui accompagnent les pratiques langagières des élèves. Trois corpus seront analysés : celui des alloglottes (Gouaïch 2018) dans des séances de lecture filmées chez trois enseignantes du Réseau d'Éducation Prioritaire (désormais REP) : Anne, Charlotte et Sandra. Ces séances sont complétées par des entretiens avec Anne et Charlotte et des échanges de courriel avec Sandra. Quant aux deux extraits concernant les allophones, l'un concerne une classe de 11 élèves d'UPE2A à l'école primaire extrait du projet CECA³ (Chnane-Davin *et alii* 2011) et l'autre recueilli dans une

3. Culture d'enseignement culture d'apprentissage, AUF-FIFP, 2007.

classe d'UPE2A de 15 élèves au collège (Carnus-Hussains 2017). L'analyse porte sur la manière dont l'enseignant engage et responsabilise les alloglottes et les allophones dans les jeux d'apprentissage et la prise en compte ou non des compétences plurilingues. L'approche comparative (Chnane-Davin et Groux 2009 ; Chnane-Davin et Cuq 2014) nous aidera à établir une comparaison entre ces contextes des trois corpus afin de relever les ressemblances et les différences dans les pratiques d'enseignement aux alloglottes et aux allophones.

2.1 La place du plurilinguisme dans les pratiques d'enseignement aux alloglottes

Les séances de lecture filmées concernent des classes de cours préparatoire (CP) en REP où les taux de plurilinguisme, en particulier d'alloglottes, sont forts (75 % chez Sandra, 84 % chez Anne, et 76 % chez Charlotte). La majorité des alloglottes développe des compétences plurilingues. Les entretiens révèlent que les trois enseignantes considèrent le plurilinguisme des alloglottes comme un obstacle à la maîtrise de la langue de scolarisation. Selon elles, le fait de ne pas pratiquer le français à la maison entraîne chez les alloglottes un manque de vocabulaire. Anne pense qu'un élève dont les parents sont migrants a nécessairement des difficultés lexicales. Pour les activités liées à la langue et en particulier au lexique, Charlotte met en place des activités différentes pour un groupe de besoin majoritairement constitué d'alloglottes. De ce fait, les trois enseignantes centrent le travail de lecture sur la compréhension des mots à travers un enseignement lexical intensif (Florin 1993). Les enseignantes affirment que face à des élèves monolingues, elles n'auraient pas autant travaillé le vocabulaire. Comme le souligne Charlotte dans l'extrait suivant :

Nous : d'accord. Et tu leur demandes systématiquement de te définir les mots ?

Charlotte : ben là en particulier parce que là c'est vrai que comme y en avait beaucoup qui du point de vue du langage n'avait pas de... de vocabulaire on le faisait beaucoup ouais.

Nous : même pour ceux qui pratiquent le français à la maison.

Charlotte : ah oui oui là même oui. C'est-à-dire que si y avait eu que des enfants qui pratiquaient le français on aurait dit il file à toute allure ça veut dire il s'en va rapidement.

Nous : t'aurais pas eu besoin de passer à la...

Charlotte : on aurait peut-être pas mimé mais là il fallait mimer parce que même le il s'en va ça c'était trop (Entretien avec Charlotte, Gouaïch 2018)

Charlotte déclare mettre l'accent sur le vocabulaire qui manque aux élèves. Elle affirme que, si elle était uniquement face à des élèves monolingues, elle n'aurait probablement pas mimé l'action « filer à toute allure » et serait passée par la verbalisation. Par ailleurs, elle estime que pour sa classe, et en particulier le groupe de besoin, il était nécessaire de

passer par le mime. Comprendre ce que signifiait « s'en aller » était déjà difficile pour ses élèves. Bautier (2006) affirme que les enseignants en REP font souvent appel à un usage pragmatique du langage. Notamment à travers l'usage abondant de déictiques et de situations fortement ancrées dans le quotidien des élèves. L'usage pragmatique du langage est présent dans les trois séances et est renforcé par des médiations langagières (Vygotski 1997). En effet, les trois enseignantes utilisent des mimes et des gestes, comme stratégies pour faire comprendre/apprendre le lexique aux alloglottes. Néanmoins, les enseignantes n'utilisent pas les médiations langagières (*op. cit.*) au même moment de l'action didactique. Anne les utilise au moment de la régulation, en fonction des réponses des alloglottes et au moment de l'institutionnalisation. Quant à Sandra et Charlotte, seulement au moment de l'institutionnalisation. L'usage des médiations langagières (*op. cit.*) est en lien avec la position de l'enseignante, soit la topogenèse (Sensevy et Mercier 2007), au cours de la séance. Dans l'extrait suivant, nous observons les changements de position d'Anne en lien avec l'utilisation du mime :

Anne : qu'est-ce que c'est qu'une tour ?

Chamsa : une tour c'est comme un château mais sauf que elle est – elle est – c'est pas grand.

Anne : ah toi tu parles de la tour du château, elle fait partie du château la tour, c'est la tour là où on enferme la princesse, dans le donjon quoi + c'est ça ? Parce que la tour Eiffel ça ressemble pas du tout à un château. Ça ressemble pas à un château non hein pourtant c'est quand même une tour donc une tour c'est quelque chose qui {mime fait signe de monter}.

Chamsa : pousse.

Anne : qui pousse... une plante quoi c'est ça ? C'est quelque chose qui est

Chamsa : grand

Anne : grand oui qui est en hauteur {elle refait le geste}.

(Extrait de la séance de lecture chez Anne, Gouaïch 2018)

Tout au long de la séance Anne, occupe une posture d'accompagnement (Marlot 2012) avec les alloglottes. Malgré les silences, les erreurs, et les approximations dans leurs réponses, Anne responsabilise les élèves dans la tâche de définition. Ici, Anne s'inscrit d'abord dans une position basse au moment de la dévolution aux élèves pour qu'ils définissent le mot « tour » sans aucune aide. La réponse approximative de Chamsa (alloglotte) conduit Anne à se mettre dans une position intermédiaire où elle énonce d'abord verbalement le début de la définition « donc une tour c'est quelque chose qui ». Puis à l'aide d'un mime, elle donne la responsabilité à Chamsa de dire qu'une tour est en hauteur. Le mime n'a pas eu l'effet escompté et induit Chamsa en erreur. Anne réitère sa demande et décrète le gain à travers un énoncé verbal (« grand oui qui est en hauteur »). Elle institutionnalise cette définition en renouvelant son geste. La réponse de Chamsa n'est pas complètement inexacte. Elle évoque en réalité un exemple de ce que peut être une tour, la tour d'un

château. Elle dit que ce n'est pas grand en comparaison avec un château. Il s'agit d'une erreur de type catégoriel (Chomentowski 2014) à laquelle Anne remédie à l'aide d'un mime. Selon Chomentowski (*ibid.*), cette erreur est fréquente chez les alloglottes et participe du passage d'une langue à l'autre. La mise en scène corporelle (à travers le mime) et langagière d'Anne convoque ces deux fonctions du langage. Elle *montre* à Chamsa la caractéristique principale d'une tour en soulignant la différence entre la tour d'un château et la tour Eiffel.

Charlotte et Sandra occupent une posture d'analyse (Marlot 2012) dans la mesure où elles ne confient pas de responsabilité aux alloglottes. Sandra s'empare de la définition de la majorité des mots et ne donne pas réellement l'occasion aux alloglottes d'investir la tâche proposée. Comme dans l'extrait ci-après, où elle définit directement le mot *rafale* :

Sandra : une+ une rafale + une rafale c'est quand on envoie plein de choses en même temps ou alors ça exemple c'est pour prendre plein de photos tac tac tac comme ça quand on dit qu'on prend des photos en rafale {Sandra mime, accélération de la voix} (Extrait de la séance de lecture chez Sandra, Gouaïch 2018)

Après la lecture du mot *rafale* par un élève, Sandra définit le mot d'abord par une explication verbale. Puis, elle utilise un mime pour expliquer ce que signifie l'expression prendre des photos en rafale. L'action est mimée à travers des gestes « comme ça » et des onomatopées « tac tac tac ». Le langage corporel remplace la verbalisation de la définition « prendre des photos en rafale » au moment de l'institutionnalisation. Sandra affirme utiliser, autant faire se peut, la technique de la théâtralisation (entre autres les mimes et les gestes) pour faire comprendre le lexique aux alloglottes.

Charlotte, non plus, ne confie pas aux élèves la responsabilité de définir un mot. Toutefois, à la différence des autres enseignantes elle n'agit pas de la même façon en fonction de la situation linguistique de l'élève (alloglotte vs monolingue). Par exemple, elle demande à un élève monolingue, qui selon elle a « beaucoup de lexique et de vocabulaire », de définir un mot et demande à des alloglottes de mimer ce mot. Ou bien encore, comme dans l'extrait ci-après, elle utilise des gestes d'aides différents en fonction de la situation linguistique de l'élève (alloglotte vs monolingue) :

Azika : maîtresse c'est le plus grand au plus petit ?

Charlotte : c'est quand tu es derrière quelqu'un comment ça s'appelle quand tu es derrière quelqu'un Azika ? C'est ce qu'on avait fait ensemble {Charlotte mime l'action}. Par exemple Billel il marche et si je marche derrière Billel qu'est-ce que je fais, je le ? [...]

Charlotte : Lucas moi je lis une vache, regarde à quoi tu l'as relié, il se fâche. Où c'est qui a écrit une vache, eh ben alors ? (Extrait de la séance de lecture chez Charlotte, Gouaïch 2018)

Pour venir en aide à Azika, élève alloglotte, Charlotte utilise un mime. En revanche, pour Lucas, élève monolingue, Charlotte fait appel aux

compétences de lecture de l'élève. Elle lui demande de regarder où est écrit le mot vache. La régulation de l'enseignante ne se situe pas au même niveau. Dans le premier cas il s'agit d'illustrer le sens du verbe suivre, dans le second cas de faire comprendre à l'élève la correspondance entre le signifiant et le signifié. Cela implique de travailler sur des enjeux didactiques différents et de faire appel à des usages du langage différents (pragmatique ou cognitif; Bautier 2006) en fonction des profils linguistiques des élèves.

Suite à l'analyse de ces extraits, nous pouvons dire que la langue maternelle est absente car les enseignantes n'envisagent pas le plurilinguisme des alloglottes comme un atout pour l'entrée dans la langue de scolarisation (Verdhelan-Bourgade 2002). C'est pour cette raison que les trois enseignantes utilisent des stratégies (mimes, gestes) pour faire comprendre le lexique aux alloglottes. Ces gestes d'information lexicale (Tellier 2008) sont produits par les trois enseignantes car elles considèrent que les alloglottes n'ont pas suffisamment de vocabulaire. Les médiations langagières (Vygotski 1934/1997) aident les alloglottes à comprendre le lexique. Toutefois, la mise en avant de la partie figurable du lexique (Denhière et Jhean-Larose 2011) peut poser problème si elle n'est pas accompagnée de la verbalisation.

2.2 La place du plurilinguisme dans les pratiques d'enseignement aux allophones

Deux situations d'enseignement à des allophones observées dans des UPE2A attirent notre attention dans cette partie où les pratiques langagières des élèves varient selon le choix didactique des enseignants.

2.2.1 Langage, jeu de rôle dans une langue seconde

Le premier extrait concerne la classe UPE2A de M. qui essaie de développer des pratiques langagières orales grâce à des jeux de rôle. C'est une séance de langage sur les fonctions « donner des conseils / déconseiller et juger d'une argumentation » qui s'inscrit dans une approche communicative. Les élèves ne maîtrisent pas encore le français pour accomplir des actes de paroles simples dans des situations de communications quotidiennes. « Dire c'est faire » (Austin 1970) dans une langue non maternelle n'est pas encore ancré dans la pensée des élèves. Par conséquent, les blocages sont assez présents et l'enseignante occupe une place importante par son surétayage. Le vocabulaire des élèves est pauvre, la syntaxe est tâtonnante, l'expression à l'oral est encore assez difficile pour des élèves qui entrent dans la langue. Les interférences à cause de la langue maternelle sont assez fréquentes car l'élève pense dans sa langue maternelle et traduit dans la langue française :

Prof	qui efface le tableau ?
E1	moi !
E2	c'est Myriem
Prof	Myriem efface le tableau

E3 maîtresse pourquoi moi *je le lave jamais* ? (CECA, Chnane-Davin *et alii* 2011)

En l'absence de l'alternance codique langue première (L1) / langue seconde (L2), pour réaliser les interactions langagières, l'apprenant a besoin de savoirs linguistiques et culturels dans la langue apprise et de compétences orales spécifiques pour réaliser ces interactions. Le vocabulaire isolé dans des situations d'actes de paroles proposés en classe avec un surétayage ne permet à l'apprenant que de répéter ce qu'il entend sans pour autant comprendre la totalité d'un message comme le montre l'exemple ci-dessous :

Prof	alors tu vois le voleur et tu dis « oh là là j'ai vu un voleur ! »
Myriem	oh là là j'ai vu un voleur !
Un élève	et il faut que tu dises...
Prof	explique-nous quoi, il a volé ?
Myriem	il a volé un livre !
Prof	où ça ?
Myriem	où ça ?
E	dans la bibliothèque
Myriem	dans la bibliothèque
Autre élève	il faut que tu le dises au maître ou à la maîtresse !
Prof	Myriem joue le jeu, tu crois... ?
Myriem	tu crois ? (CECA, Chnane-Davin <i>et alii</i> 2011)

Les échanges sont caractérisés par l'insistance de l'enseignante sur la nécessité d'utiliser en français les expressions notées au tableau. Les élèves ne pensent pas par eux-mêmes puisqu'il y a quelqu'un qui pense à leur place (Arendt 1971/1981). En les maintenant dans ce type de situation, se sentent-ils responsables de leur apprentissage ? Quelle relation peut-on établir entre la pensée comme activité et le langage pour construire des énoncés et s'exprimer dans une langue étrangère où la fiction devrait servir de leçon pour la réalité ? L'expérience des élèves débutants en français dans l'emploi de l'acte de parole proposé existe certainement dans une situation réelle verbalisée dans la langue maternelle. Mais comme celle-ci n'a pas sa place dans la classe, l'élève répète après la maîtresse mais sans saisir la situation de communication pour interagir avec des phrases construites au lieu de répéter des mots. Car « apprendre à parler c'est apprendre à structurer des énoncés (parce que nous parlons par énoncés et non par mots isolés) » (Bakhtine 1984 : 315). L'action didactique conjointe (Sensevy et Mercier 2007) considère les moments de communication, entre pairs ou avec l'enseignant, comme indispensables dans les situations d'apprentissage dans une communauté discursive (Bernié 2002). De l'articulation langue de scolarisation et langue de communication à un moment donné de l'interaction, tout au moins au début de l'apprentissage d'une langue seconde, sans référence au plurilinguisme de l'apprenant, naît un comportement communicatif qui

consiste à répéter les phrases de l'interlocuteur. L'élève est coupé de la réalité dans une énonciation performative (Austin 1974), et se retrouve dans une forme d'abstraction où la compréhension n'est plus médiatisée par la réalité. Comme l'avance Bakhtine « seul le contact entre une signification linguistique et une réalité concrète, seul le contact entre la langue et le réel – qui se produit dans l'énoncé – fait jaillir l'étincelle de l'expression » (Bakhtine 1984 : 325).

Mais l'élève a du mal à relier les expressions proposées par l'enseignante à la réalité de l'interaction langagière. L'objectif de faire de l'apprenant un *acteur social* comme il est préconisé par la perspective actionnelle est loin d'être atteint. Si « la langue est déduite du besoin qu'a l'homme de s'exprimer, de s'extérioriser » (*op. cit.* : 302), on ne peut ignorer que l'apprenant est capable de l'utiliser sans obstacle dans la langue maternelle sous forme d'énoncés concrets, mais qu'il a besoin de plus de temps pour le faire dans une langue seconde ou étrangère. C'est grâce à des situations d'apprentissage plurilingues que le va-et-vient entre L1 et L2, entre acquisition concrète et situations linguistiques fabriquées que les pratiques langagières se développent.

En effet, « la langue pénètre dans la vie par des énoncés concrets (qui la réalisent) et c'est encore à travers des énoncés concrets que la vie pénètre dans la langue. » (*op. cit.* : 296). C'est ainsi qu'on fait entrer l'élève dans la maîtrise de la langue française qui exige de lui une compréhension de la langue de scolarisation avec ses consignes, ses questions, ses reformulations (Chnane-Davin et Cuq 2008), ses discours métalinguistiques, et son langage des disciplines. La pratique langagière de l'enseignant ou encore ses choix pédagogiques et didactiques exercent une influence sur ses modes d'interaction avec la classe et sur le contenu des réponses des élèves où la maîtrise de la langue occupe une grande place. Il paraît difficile de faire l'économie du plurilinguisme même lorsque l'enseignant lui-même ne comprend pas la langue des élèves. Car il peut s'appuyer sur une forme de tutorat et d'accompagnement par d'autres élèves qui partagent la même langue maternelle ou bien qui ont une langue d'usage proche de celle de l'élève débutant. Autrement, l'élève répètera des expressions sans les comprendre :

Riadh	que j'étais toi
Prof	si j'étais toi
Riadh	si j'étais toi, maîtresse
Prof	je ne dirais pas à la maîtresse
Riadh	je ne le dirais pas à la maîtresse
Prof	ah bon ? Pourquoi ?
Riadh	parce que c'est pas...
Prof	mais regarde-là quand même
Riadh	parce que c'est pas mon problème
Prof	c'est pas ton problème exactement (CECA, Chnane-Davin et alii 2011)

Dans l'extrait ci-dessus, on constate qu'une étape manque à cet élève, celle de l'acquisition de l'oral dans la langue française. Quand la langue de scolarisation et l'activité de la discipline enseignée, ici le français via l'oral dans un acte de parole, appartiennent à la même langue maternelle, l'élève s'appuie sur cette dernière pour s'exprimer. Mais lorsqu'il s'agit d'un cas où il y a une rupture entre les deux langues, l'élève ne peut pas s'appuyer à l'oral sur la langue maternelle pour aller vers la langue de scolarisation.

Quand le professeur dit à l'élève « mais regarde-là quand même » en mettant le doigt sur les expressions notées au tableau à utiliser, l'élève lit l'expression mais l'a-t-il bien comprise ? Est-il capable de la reformuler sous forme d'actes de parole qui a du sens dans sa langue maternelle et en français ? On sait par définition que formuler et reformuler des actes de paroles pour développer des compétences à communiquer et à interagir dans une situation donnée (Chnane-Davin 2013) permet d'accéder à une compétence communicative (Hymes 1984/1991). Si l'élève est capable d'interagir et de réagir dans des situations familières en langue maternelle, l'alternance codique l'aiderait dans une approche plurilingue de reproduire ce genre de situations en langue seconde et permettrait d'éviter le blocage. Or, dans les extraits que nous venons d'examiner, on ne retrouve pas dans la pratique enseignante une référence aux langues présentes dans la classe. Le français est l'unique langue qui sert d'outil de scolarisation, de communication et d'interaction. En effet, la richesse linguistique des élèves (arabe, turc, dialectes africains, etc.) n'est pas prise en compte dans la classe d'UPE2A ni par comparaison ni par référence à la langue d'origine ni par les autres langues connues par les élèves. Nous sommes face à

une pluralité / diversité « niée » ou pour le moins dévalorisée, celle de certains migrants, en particulier ceux venant du continent africain (y compris le Maghreb) et dans une moindre mesure de ceux provenant d'Europe orientale et d'Asie centrale ; celle aussi de personnes autochtones dont les « langues » ne sont pas reconnues comme telles ou celle dont les usages, ne correspondant pas à un standard plus ou moins fantasmé, sont considérés comme déviants. (Castellotti 2010 : 3)

D'après l'analyse de ces extraits, nous avons constaté qu'à part les élèves qui répétaient après la maîtresse et « en termes du 'bon sens' : les mots du discours peuvent être diversement cadrés ou accentués, mais ils ne peuvent 'vouloir dire' n'importe quoi » (François 2004 : 132), d'autres élèves, ne sachant pas comment exprimer les fonctions langagières du conseil en français et respectant l'interdiction de ne pas utiliser leur langue d'origine, ont gardé le silence lors du jeu de rôles. Ils ont choisi de se taire car ils n'ont pas les mots pour exprimer leur pensée (Chnane-Davin *et alii* 2011). Cette absence de prise en compte de la langue d'origine dans cette situation de classe peut être vécue par l'élève allophone comme une dévalorisation de sa langue qui n'est pas reconnue et peut également développer un comportement d'inhibition. Entre « intentionnalité » et « mécanisme » (François 2004) la relation pensée,

langage et sens est nécessaire pour s'exprimer dans une langue étrangère à propos d'une réalité absente et formulée dans une démarche de simulation.

2.2.2 Vocabulaire et plurilinguisme dans une langue seconde

La seconde situation de classe d'allophones est extraite du travail de thèse d'Hussains-Carnus (2017). C'est celle de N. filmée lors d'un cours de vocabulaire dans une UPE2A pendant lequel l'enseignante a pour objectif de développer des compétences langagières pour nommer le monde quotidien. Elle procède de façon tout à fait différente de l'enseignante précédente. Elle sait que ses élèves allophones ont des difficultés langagières et à l'instar du DVD *Comparons nos langues* (Auger 2005), elle fait alterner et traduire à la classe les mots nouveaux en trois langues présentes dans sa classe : le portugais, langue maternelle de la majorité des élèves, l'anglais, considéré comme langue de communication de la plupart des élèves et le français langue seconde objectif d'apprentissage de l'ensemble du groupe. Les trois versions du mot nouveau à retenir sont inscrites au tableau. Un tel geste professionnel d'adaptation linguistique (Zougs 2017) permet aux élèves de construire le sens pour interagir dans une situation où l'enseignante est soucieuse d'encourager la prise de parole des allophones en les autorisant à utiliser leur langue maternelle comme un tremplin pour participer aux interactions langagières (Chnane-Davin *et alii* 2011).

L'exemple ci-dessous montre bien que l'élève pense dans sa langue maternelle et a des difficultés à s'exprimer en français. L'enseignante essaye de l'aider à aller jusqu'au bout de sa phrase même si le verbe « oublier » est formulé dans la langue maternelle, le portugais :

- P Alors Bonsalo pourquoi tu as fait oh à la fin de l'histoire
 E [L'élève s'exprime en portugais, sa langue maternelle.]
 P Ah non + alors pourquoi pourquoi et Manon écrit en gras en noir
 E Parce que elle manque elle euh la Manon la Manon manque
 P Il manque Manon Manon c'est Manon qui manque qu'est-ce qui manque ?
 E Le cadeau + *esquecer*
 P Le cadeau + euh *esquecer* [l'enseignante reprend le mot portugais prononcé par l'élève] c'est ça que tu voulais
 P Oublié oui ils ont oublié + [l'enseignante écrit *oublier* au tableau] + ils ont oublié euh
 E Le cadeau pour Manon

Tandis que dans les deux extraits suivants, les élèves sont confrontés à un problème de compréhension. Le fait d'autoriser le recours à d'autres langues que le français en classe leur permet de rester dans l'« agir communicationnel » (Habermas 1984) dans une démarche plurilingue où se croisent langue maternelle, l'anglais et le français sans que cela gêne le déroulement de la leçon.

- P Non qu'est-ce que c'est « *pendant* ce temps-là »
- E Perdu le temps
- P Pardon
- E Perdu le temps
- P Non c'est pas qu'ils ont perdu le temps « pendant » c'est *durante* [mot portugais qui signifie « pendant »]
- E Durante
- P Voilà alors on le traduit en anglais et en portugais [l'enseignante écrit la traduction du mot pendant en anglais et en portugais au tableau, à savoir : *pendant - durante - during*]
- E Durante
- P Et en anglais
- E Je sais pas
- P Ben c'est pareil
- E During
- P oui c'est exactement la même base [...]
- P Oui alors attention magasin là c'est clair pour tout le monde [l'enseignante écrit le mot *magasin* au tableau]
- E Oui
- P En anglais et en portugais
- E Store
- P Et en portugais
- E Loja

On constate que les pratiques langagières sont mieux développées grâce à la médiation par la langue maternelle introduite dans les pratiques de classe. L'enseignante a des gestes professionnels d'adaptation linguistique (Zougs 2017) qui facilitent l'entrée dans la langue et qui évitent le blocage. L'alternance codique ou encore le *translanguaging* comme l'explique Jean-Paul Narcy-Combes (2018 : 59) en s'appuyant sur Wei (2017) « le *translanguaging* inclut la gamme complète des performances langagières des plurilingues pour aller au-delà de la combinaison des structures, l'alternance entre les codes, la transmission de l'information et la représentation des valeurs, des identités et des relations ». Le recours à la langue maternelle est alors une forme de médiation linguistique et non pas selon certaines représentations, une source d'obstacles et de difficultés. « Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place » (CECRL, 2001, p. 11) même si les interférences sont bien présentes, ce qui permet de développer une interlangue, signe d'une entrée dans la nouvelle langue.

3. Les alloglottes et les allophones : mêmes besoins et défis langagiers ?

Les analyses présentées montrent, en partie, l'influence du plurilinguisme des alloglottes et des allophones dans les pratiques d'enseignement du français langue de scolarisation en classe ordinaire et en UPE2A. En contexte plurilingue (Gouaïch 2018) d'alloglottes, les enseignants tiennent compte des pratiques langagières plurilingues de leurs élèves qui sont fortement guidés via le mimétisme pour énoncer les réponses attendues. Nous nous attendions à ce que les enseignants en UPE2A, confrontés davantage à la pluralité linguistique, soient plus influencés par le plurilinguisme de leurs élèves or nous avons vu dans les extraits du corpus CECA (Chnane-Davin *et alii* 2011) que l'enseignante centre ses interactions langagières uniquement autour du français. Tandis qu'en UPE2A, extrait 2 (Hussain-Carnus 2017) avec des allophones, la médiation par la langue maternelle permet aux élèves de construire leurs apprentissages.

Quel que soit le contexte (REP/UPE2A), les stratégies pédagogiques de ces enseignants visent à aider l'élève alloglotte/allophone à formuler sa pensée. Les médiations langagières (Vygotski 1934/1997) et le *trans-languaging* (Narcy-Combes 2018) sont utilisés comme des passerelles pour faire verbaliser l'élève plurilingue, ne serait-ce qu'un mot ou une expression sur lesquels ce dernier bloque. Certains enseignants se positionnent dans une posture d'accompagnement (Marlot 2012) où par le langage para-verbal et verbal ils conduisent l'élève à formuler lui-même le mot ciblé. Ces enseignants s'appuient sur un rapport communicatif au langage (Bautier 2006) pour venir en aide aux alloglottes et aux allophones et leur permettre de dépasser des obstacles cognitifs. De plus, Anne et l'enseignante en UPE2A utilisent le lexique dans sa dimension métalinguistique. L'enseignante en UPE2A (séance de vocabulaire) va encore plus loin puisqu'elle conduit les élèves à réfléchir sur la base commune qui existe entre les termes *durante* et *during*. À la différence d'Anne qui produit des stratégies pour l'élève alloglotte, cette enseignante met à disposition des allophones des stratégies métalinguistiques pour une réflexion et un réinvestissement ultérieur. Au regard de la topogenèse (Sensevy et Mercier 2007), ces enseignantes donnent la responsabilité aux alloglottes/allophones de trouver le mot. À l'inverse de l'enseignante du corpus CECA (Chnane-Davin *et alii* 2011) qui s'empare de la totalité de la tâche et fait répéter les mots aux allophones.

Nous nous attendions aussi à ce que les enseignants en contexte plurilingue et en UPE2A mettent en place des activités pédagogiques relevant des approches plurielles (Candelier 2008). Cela se vérifie seulement en UPE2A en vocabulaire (Hussain-Carnus 2017) où l'enseignant utilise les langues disponibles dans la classe. Nous pensons que ces différences sont dues à deux facteurs.

Le premier concerne les compétences langagières différentes des alloglottes et des allophones, notamment en français langue de communi-

cation et langue de scolarisation. Outre la différence dans la verbalisation, nous notons que les erreurs de Chamsa (alloglotte) et Myriem (allophone) sont certes le résultat d'interférences linguistiques mais que Chamsa confond le tout et la partie tandis que Myriem calque l'utilisation de l'expression de sa langue d'origine au français. Les besoins langagiers (Chnane-Davin 2004) des alloglottes font plutôt suite à une méconnaissance métalinguistique (parfois pragmatique) du lexique. Tandis que chez les allophones, les « urgences langagières » (*op. cit.*) se situent au niveau même de la connaissance, voire de la prononciation du mot.

Le deuxième facteur est en lien avec les directives institutionnelles en termes de maîtrise de la langue française à l'école (Hussains-Carnus 2017). La diversité linguistique est de plus en plus reconnue à l'école, mais l'enseignement du français reste hermétique à toute autre langue, et même à toute variation du français. L'empathie, la bienveillance linguistique des enseignants et le caractère provisoire de la scolarisation en UPE2A pourraient expliquer l'autorisation et l'emploi des langues des élèves. Ceci n'est pas valable pour tous les enseignants en UPE2A, comme nous l'avons vu (CECA, Chnane-Davin *et alii* 2011), et nous conduit à penser que plus qu'une norme imposée, les représentations sur la maîtrise de la langue française, les langues et le plurilinguisme peuvent aussi influencer les enseignants dans leurs pratiques. Par conséquent, une question nous semble importante pour comprendre les pratiques d'enseignement : les enseignants perçoivent-ils les élèves plurilingues comme des élèves développant des compétences plurilingues (Coste *et alii* 2009) ou comme des élèves qui ne pratiquent pas suffisamment le français à la maison ? Les réponses à cette question n'engagent pas, selon nous, les mêmes attitudes vis-à-vis de l'apprentissage du français. Dans le premier cas, le plurilinguisme est une bouée (temporaire) d'apprentissage pour apprendre du vocabulaire. Dans le second cas, le plurilinguisme est perçu comme un obstacle. Le français est alors perçu comme un manque auquel il faut remédier par un apprentissage intensif du lexique.

Pour ne pas conclure...

Les langues des élèves des séances en REP et de la séance de jeu de rôle, premier cas de l'UPE2A, ne sont pas valorisées dans la société, ni à l'école : l'arabe, le comorien, le roumain etc. Dans le second cas de l'UPE2A, séance de vocabulaire, les langues des élèves, dites prestigieuses (Nante et Trimaille 2013) : l'anglais et le portugais, sont valorisées. Ce constat conduit à s'interroger sur les actions didactiques de l'enseignante en UPE2A : aurait-elle agi de la même façon si elle avait été face à des langues dévalorisées ? Ses actions didactiques ne sont-elles pas en lien avec la hiérarchisation des langues en cours dans la société ? Si tel est le cas, comment faire pour limiter cette hiérarchisation à l'école ? Quelle formation envisager lorsque certaines langues ont leur place et pas d'autres ? Gouaïch (2018) a montré que les représentations liées aux langues dévalorisées sont fortement ancrées dans la société, et

relayées par les médias. Enchâssées dans des représentations erronées sur le milieu social, la dichotomie oral/écrit ; ces représentations perdurent. Donc, comment changer les représentations des enseignants sur la langue maternelle souvent perçue comme un obstacle ? Comment faire prendre conscience aux enseignants que le plurilinguisme n'est pas que l'affaire des langues vivantes étrangères et des classes européennes ? Comment convaincre les concepteurs des maquettes de formation de l'importance de la formation à la gestion de la pluralité linguistique et au contact des langues ? Comment instaurer une formation obligatoire à la didactique du plurilinguisme dans le contexte des UPE2A et des écoles où il y a une grande diversité linguistique et culturelle des élèves ? Répondre à ces questions c'est mettre l'accent sur la réflexion sur la formation à l'inclusion et au plurilinguisme qui devient de plus en plus indispensable.

Travaux cités

- ARENDT Hannah, 1971, *La Vie de l'esprit. La pensée*, Paris, PUF.
- AUGER Nathalie, 2005, *Comparons nos langues - Démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés* (ENA). DVD, guide pédagogique, CRDP Languedoc Roussillon.
- AUSTIN John Langshaw, 1970, *Quand dire c'est faire*. Introduction, traduction et commentaire par Gilles Lane, Paris, Éditions du Seuil.
- BAUTIER Élisabeth, 2006, « Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées », *Recherche et Formation*, n° 51, p. 105-118.
- BAKHTINE Mikhaïl, 1984, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BERNIÉ Jean-Paul, 2002, « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive" : un apport à la didactique comparée ? », *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 77-88.
- BIGOT Violaine, MAILLARD Nadja et KOUAMÉ Jean-Martial, 2014, « Représentations en tension du plurilinguisme et du pluriculturalisme, Une enquête par questionnaire », *EDP Sciences*, n° 8, p. 829-846.
- BILLIEZ Jacqueline, 2012, « Plurilinguismes des descendants de migrants et école : évolution des recherches et des actions didactiques », *Les Cahiers du GEPE*, n° 4, en ligne.
- CANDELIÉ Michel, 2008, « Approches plurielles, didactique du plurilinguisme : le même et l'autre », *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 1, p. 65-90.
- CARNUS-HUSSAINS Patrick, 2017, *La maîtrise de la langue française dans et par les disciplines scolaires. Les pratiques langagières et le rapport à l'écrit dans les disciplines scolaires au collège*, thèse de doctorat d'Aix-Marseille Université.
- CASTELLOTTI Véronique, 2008, « L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ? », dans J.-L. Chiss (dir.), *Immigration, École et didactique du français*, Paris, Didier, p. 231-276.
- CASTELLOTTI Véronique, 2010, « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, t. 7, fasc. 1, en ligne.

- CAVALLI Marisa, COSTE Daniel, CRIȘAN Alexandru et VAN DE VEN Piet-Hein, 2009, *L'Éducation plurilingue et interculturelle comme projet. Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, disponible en ligne.
- CHISS Jean-Louis, 2008, *Immigration, École et didactique du français*, Paris, Didier.
- CHNANE-DAVIN Fatima, 2004, « Le français langue seconde en France : la classe de français au collège », 31^{es} Rencontres de l'Asdifle, *Langue seconde et langue de scolarisation : approches linguistiques et didactiques*, *Les Cahiers de l'Asdifle*, n° 15, p. 313-332.
- CHNANE-DAVIN Fatima, 2005, *Didactique du français langue seconde en France. Le cas de la discipline « français »*, thèse de doctorat d'Aix-Marseille Université.
- CHNANE-DAVIN Fatima, 2008, « Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques », dans J.-L. Chiss (dir.), *Immigration, École et didactique du français*, Paris, Didier, p. 23-58.
- CHNANE-DAVIN Fatima, 2014, « Les disciplines scolaires entre compétences langagières et savoirs dans des dispositifs spécifiques », dans F. Chnane-Davin et J.-P. Cuq (dir.), *La Comparaison des savoirs et des compétences en didactique*, Paris, Riveneuve, p. 113-134.
- CHNANE-DAVIN Fatima et CUQ Jean-Pierre (dir.), 2008, *Le Français dans le monde*, n° 44, *Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant*.
- CHNANE-DAVIN Fatima et CUQ Jean-Pierre (dir.), 2014, *La Comparaison des savoirs et des compétences en didactique*, Paris, Riveneuve.
- CHNANE-DAVIN Fatima, FÉLIX Christine et ROUBAUD Marie-Noelle (dir.), 2011, *Le Français langue seconde en milieu scolaire français, le projet CECA en France*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- CHNANE-DAVIN Fatima et GROUX Dominique, 2009, *Méthodologie de la comparaison en éducation*, Paris, L'Harmattan.
- CHOMENTOWSKI Martine, 2008, « Enfants de migrants, locuteurs natifs : une place à trouver », *Tréma*, n° 30, p. 5-17.
- CHOMENTOWSKI Martine, 2009, *L'Échec scolaire des migrants. L'illusion de l'égalité*, Paris, L'Harmattan.
- CHOMENTOWSKI Martine, 2014, *Les Premiers Apprentissages quand le français est langue seconde*, Paris, CNDP/CRDP.
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- COSTE Daniel, MOORE Danièle et ZARATE Geneviève, 2009 (2^e éd.), *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires (1997)*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, en ligne.
- CUQ Jean-Pierre, 1991, *Le Français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette.
- DE HEREDIA Christine, « Du bilinguisme au parler bilingue », dans G. Vermès et J. Boutet (dir.), *France, pays multilingue Tome 2*, Paris, L'Harmattan, p. 91-127.
- DENHIÈRE Guy et JHEAN-LAROSE Sandra, 2011, « L'acquisition du vocabulaire », *Le vocabulaire et son enseignement*, MEN, Esduscol, en ligne.
- FLORIN Agnès, 1993, « Les connaissances lexicales des enfants d'école primaire », *Repères*, n° 8, p. 93-112.

- FRANÇOIS Frédéric, 2004, « Où est « la pensée » dans la tête, dans les mots, entre les mots, dans leur circulation, entre nous, les mots et les choses... ? L'exemple d'échanges maître - élèves et entre élèves dans une classe de CM1 », dans A. Rabatel (dir.), *Interactions orales en contexte didactique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, coll. « IUFM ».
- GAJO Laurent, 2003, « Pratiques langagières, pratiques plurilingues : quelles spécificités ? quels outils d'analyse ? Regards sur l'opacité du discours », *Travaux neuchâtelois de linguistique*, n° 38/39, p. 40-62.
- GALLIGANI Stéphanie, 2012, « Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France », *Les Cahiers du GEPE*, n° 4, disponible en ligne.
- GOUAÏCH Karima, 2018, *Les Pratiques langagières d'élèves alloglottes nés en France. Obstacles, appuis et leviers pour la maîtrise de la langue de scolarisation*, thèse de doctorat d'Aix-Marseille Université.
- GUMPERZ John Joseph, 1977, "Sociocultural Knowledge in Conversational Inference" In M. Saville-Troike (Ed.), *28th Annual Round Table Monograph Series on Languages and Linguistics*, Washington, Georgetown University Press, p. 191-212.
- GUMPERZ John Joseph, 1989, *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*, Paris, L'Harmattan.
- HABERMAS Jürgen, 1984, *The Theory of Communicative Action, volume 1 : Reason and the Rationalization of Society*, Boston (MA), Beacon Press.
- HYMES Dell, 1991, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Didier.
- MARLOT Corinne, 2012, « Glissement de jeu d'apprentissage et capital d'adéquation des élèves : une mise en synergie pour penser la relation efficacité / équité dans les pratiques du professeur à l'école élémentaire », dans D. Gruson, D. Forest et M. Loquet (dir.), *Jeux de savoir : études de l'action conjointe en didactique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 131-153.
- MIGUEL ADDISU Véronique et MAIRE-SANDOZ Marie-Odile, 2015, « Apprendre à lire au CP dans une classe multilingue : le plurilinguisme des élèves comme ressource didactique ? », *Repères*, n° 52, p. 59-76.
- Ministère de l'Éducation nationale, 2009, *Rapport annuel des inspections générales. Inspections générales de l'éducation nationale*, Paris, La Documentation française.
- Ministère de l'Éducation nationale, 2012, Circulaire n° 141 du 02.10.2012, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*.
- Ministère de l'Éducation nationale, 2013, *Référentiel de compétences de métiers du professorat et de l'éducation* (J.O. du 18.07.2013), BO du 25.07.2013.
- Ministère de l'Éducation nationale, 2015, *Programme d'enseignement de l'école maternelle* (arrêté du 18.02.2015, JO du 12.03.2015), BO spécial n° 2 du 26.03.2015.
- MOORE Danièle, 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier.
- NANTE Véronique et TRIMAILLE Cyril, 2013, « À l'école, il y a bilinguisme et bilinguisme : dis-moi quelles langues on utilise dans ta famille (et où tu habites), et je te dirai si tu es bilingue (ou non) », *Glottopol*, n° 21, p. 98-116.
- NARCY-COMBES Jean-Paul, 2018, « Le transculturing : un construit pour découvrir les ressorts du translanguaging ». In *Language Education and Multilingualism*, n° 1, p. 52-65, disponible en ligne.

- PUREN Laurent, 2005, « L'école française face à l'enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du XIX^e siècle à nos jours », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 35, p. 153-160.
- SENSEVY Gérard et MERCIER Alain (dir.), 2007, *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- SIMON Diana-Lee et MAIRE SANDOZ Marie-Odile, 2008, « Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social », *Études de linguistique appliquée*, n° 151, p. 265-276.
- TELLIER Marion, 2008, « Dire avec des gestes », *Le Français dans le monde*, n° 44, p. 40-50.
- TRAN-MINH Tao, 2009, « Perspectives renouvelées autour des ELCO : la parole aux enfants allogottes », *Le Français aujourd'hui*, n° 164, p. 61-69.
- VARRO Gabrielle, 2000, « Le français, première condition de la réussite scolaire », *Éducation et sociétés plurilingues*, n° 8, p. 40-52.
- VERDELHAN-BOURGADE Michèle, 2002, *Le Français de scolarisation pour une didactique réaliste*, PARIS, PUF.
- VERDELHAN-BOURGADE Michèle, 2009, « Langue seconde et langue de scolarisation », *Cahiers pédagogiques*, n° 473, p. 48.
- VYGOTSKI Lev, 1934, 1985, *Pensée et Langage*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- VARRO Gabrielle, 2012, « Discours officiel français sur les élèves (ex-)étrangers et leur apprentissage de la langue française », *Les Cahiers du GEPE*, n° 4, disponible en ligne.
- YOUNG Andrea et LATISHA Mary, 2016, « Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation. Vers un accueil inclusif et des apprentissages porteurs de sens », *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 73, p. 75-94.
- ZOUGS Muriel, 2017, *Les Gestes professionnels d'adaptation linguistique en contexte multilingue : le cas des professeurs des écoles dans leur gestion de l'hétérogénéité des élèves en langue de scolarisation*, thèse de doctorat d'Aix-Marseille Université.

Chapitre 15

Langues régionales, langues de France : la première *allophonie* dans le système scolaire français

Pierre Escudé
Université de Bordeaux, Laces

Résumé

Cet article souhaite interroger la conception de la langue unique au sein du système français d'Éducation nationale. Notre parcours épistémologique visite cette conception au travers des textes officiels : mettant à la marge de l'École les langues des petits apprenants français qu'elle nomme « patois » et dévalorise à leurs yeux, l'Institution a longtemps et durablement érigé l'idée d'une langue française normalisée et indépassable. Le monolinguisme est devenu la norme. Depuis une cinquantaine d'années, cette idéologie n'est plus aussi forte et visible. Cependant, les acteurs du système, désormais en butte à la réalité de « l'allophonie », auront intérêt à comprendre les ressorts profonds d'une idéologie toujours active afin de retrouver le sens d'un plurilinguisme historique qui est une richesse et une réalité nationale, et non un frein aux apprentissages.

Par ce titre, « Langues régionales, langues de France : la première *allophonie* dans le système scolaire français », nous souhaiterions partager la pensée que le système éducatif national a été édifié et développé pour bâtir du monolinguisme autour d'une norme donnée, et pour exclure de fait de la sphère des savoirs, des connaissances et des compétences tout ce qui ressemble à de l'*allophonie* – alors que cette allophonie (le fait de parler une *autre* langue ; le fait de développer *autrement* la fonction unique du langage) est la matière première des compétences langagières personnelles ou collectives d'un grand nombre d'élèves.

Pour ce faire, nous serons menés à proposer une courte épistémologie de la constitution de ce phénomène, toujours structurant de nombre de représentations et de gestes professionnels, de comportements d'acteurs du monde de l'enseignement, de programmes officiels. Nous verrons comment la première allophonie est intrinsèque au patrimoine linguistique.

tique du domaine politique français dont la réalité a été invisibilisée. En ce sens, la politique scolaire à l'égard des langues vivantes régionales a toujours « fonctionné comme un révélateur, au sens de liqueur de Fehling » (Coste 2013 : 79) du système linguistique dans son ensemble.

Il est donc loisible de reconnaître que les élèves allophones à la langue de scolarisation ont ou peuvent avoir des compétences langagières autres ou autonomes de celle de la norme à acquérir au moment d'être scolarisés. On peut alors poser que l'apprentissage de la langue scolaire (souvent unique) fonctionne de fait en rapport évident avec ce premier socle de compétences langagières. Les langues, les expériences langagières, sont en contact. On bâtit sur de l'existant - par transfert, comparaison, opposition, analogie, hypothèse validée, reformulée jusqu'à ce qu'elle soit validée ou invalidée - mais jamais hors-sol. Cette grammaire intuitive, précoce et évolutive, est évidemment renforcée par la *grammaire scolaire*. Il y a de fait moins maîtrise que dynamique d'appropriation.

La grande affaire sera donc la *didactisation des langues en contact*. Ce contact, s'il est dénié, refusé, refoulé ou mal traité deviendra conflit. Langue contre langue : domination contre effacement. Or, croire qu'une seule langue - devenue lieu d'unique « maîtrise » de compétences langagières et de connaissances universelles - puisse couvrir toutes les fonctions du langage est folie. La langue apprise, certes, est langue de communication, mais tout autant et sans doute avant tout, langue de conceptualisation ; étant cela, la langue tient au corps, elle nous enrachine dans une affectivité, elle dit indissolublement notre personnalité. En ce sens, non seulement toute langue peut être capable de tout, mais a besoin des autres pour se savoir langue : certainement pas « système clos de prescriptions normatives » comme le disait le regretté Bernard Py, mais possibilité collective d'expression personnelle, choisie parmi d'autres en fonction d'un contexte donné.

Ainsi, se défiant d'un « monolinguisme mutilé et mutilant » (Balibar 1985 : 216), cette réflexion souhaite accompagner et encourager toute initiative menant à une construction de compétences linguistiques ouvertes : bi-plurilinguisme, intercompréhension, intégration de langues et de disciplines. Car apprendre *en* langue est en effet, à y bien penser, l'unique moyen d'apprendre et même l'apprentissage monolingue consiste à apprendre *en* une langue donnée un nouveau contenu, disciplinaire ou langagier, lui-même exprimé dans une langue toujours un peu autre.

1. Un long processus d'invisibilisation

« Faire l'histoire d'un problème, c'est sans doute la meilleure manière de commencer à le résoudre. » (Venayre 2013 : 19)

La création d'États-nations autour d'une équation forte entre un pouvoir politique et une unicité culturelle (religieuse, identitaire, linguistique) est l'un des éléments fondateurs de l'Europe telle que nous la connaissons.

Le schéma français est celui d'une équation entre « l'indivisibilité » d'un peuple et son « unité » langagière. Ce schéma de clôture linguistique, sans rien d'étranger et sans variété interne, était déjà celui de la cité athénienne tout à la fois assurée de sa supériorité face aux autres cités, et forte par cet argument de sa légitimité à les coloniser (Escudé 2018 : 71). La France sera dans l'Europe médiévale le premier des États-nations à développer ce même processus de fermeture/expansion à partir d'une identité linguistique qui se veut supérieure, pure et sans égal. L'un des premiers épisodes symboliques de cette pureté linguistique est en 1180 : le trouvère Conon de Béthune, invité au mariage du roi Philippe Auguste et d'Isabelle de Hainaut, est moqué par le roi à cause de son accent artésien. Un pli de la politique linguistique royale est donné. Le royaume de France s'agrandit considérablement par guerres, conquêtes et mariages successifs : Languedoc (1271), Provence (1481), Bretagne (1532), etc. : terres de langues distinctes du français et de ses propres variantes. L'administration royale impose le passage des langues des populations à la langue du roi, à l'égal du modèle espagnol :

Puisque le pouvoir royal est aujourd'hui castillan et que les excellents roi et reine qui nous gouvernent ont choisi de faire du royaume de Castille la base et le siège de leurs États, j'ai décidé d'écrire ce livre en castillan, car la langue, plus que tout le reste, accompagne le pouvoir. (Escudé 2017a : 78)

C'est sur ces bases que le Père Bouhours fait du Roi-soleil l'étymon absolu de la langue et du pouvoir, à l'égal du Rey-planeta Felipe IV : « Il n'y a personne dans le Royaume qui sache le français comme il le sait. [...] Les Rois doivent apprendre de lui à régner ; mais les peuples doivent apprendre de lui à parler » (Bouhours 1671 : 153). Le français remplace toute langue, en dedans comme en dehors du royaume, puisqu'elle est universelle :

Il n'y a guère de pays dans l'Europe où l'on n'entende le français et il ne s'en faut rien que je ne vous avoue maintenant que la connaissance des langues étrangères n'est pas beaucoup nécessaire à un François qui voyage. Où ne va-t-on point avec notre langue ? [...] De toutes les prononciations, la nôtre est la plus naturelle et la plus unie. Les Chinois et presque tous les peuples de l'Asie chantent ; les Allemands râlent ; les Espagnols déclament ; les Italiens soupirent ; les Anglais sifflent. Il n'y a proprement que les Français qui parlent. (Bouhours 1671 : 53, 59)

Personne, en dehors des membres de la Cour royale, *ne parle*. Le pouvoir de la parole ne se partage pas. C'est l'une des raisons qui expliquera le peu d'intérêt du pouvoir aristocratique envers la masse populaire – le Tiers-État, petit peuple et bourgeoisie, basse ou haute, représentant plus des neuf dixièmes de la population française.

Or, sous le long règne de Louis XIV, les « grands auteurs » de la Cour découvrent une réalité : on parle dans le royaume d'autres langues qui sont *étrangères* à la seule langue concevable. La surprenante lettre de Racine à son ami La Fontaine, datée de novembre 1661 et rédigée à Uzès, en pays occitan, en fait foi :

Nous fûmes deux jours sur le Rhône, et nous couchâmes à Vienne et à Valence. J'avais commencé dès Lyon à ne plus entendre le langage du pays, et à n'être plus intelligible moi-même. Ce malheur s'accrut à Valence. [...] Mais c'est encore bien pis dans ce pays. Je vous jure que j'ai autant besoin d'un interprète qu'un Moscovite en aurait besoin dans Paris. Néanmoins je commence à m'apercevoir que c'est un langage mêlé d'espagnol et d'italien ; et comme j'entends assez bien ces deux langues, j'y ai quelquefois recours pour entendre les autres, et pour me faire entendre. Mais il arrive souvent que je perds toutes mes mesures. (Racine 1661/1865 : VI-412).

À même époque, le pouvoir français se renforce grâce aux armes qu'il est en train de créer. Au sein de l'Académie française (1635) qui a pour mission de codifier un usage normé aux moyens « d'un Dictionnaire, d'une Grammaire, d'une Rétorique & d'une Poétique », un véritable combat est mené pour inscrire ce qui fait loi dans la norme de la langue et dans ce qui a ou pas capacité à être intégré dans le corpus de ce savoir. L'argument ethnique est premier pour déconsidérer les rivaux : l'épuration de la langue passe par l'épuration des « Gascons », poètes et grammairiens du sud du royaume, parmi lesquels Jean Doujat :

Le sieur Doujat, Doyen de la Compagnie, [...] est un homme qui sçait assez bien le Latin, & il a donné quelques ouvrages & rapsodies en cette Langue. Celle qu'il connoît le plus parfaitement, c'est la Gasconne, dont il a fait un Dictionnaire qui est imprimé à la fin des œuvres de Goudouly, fameux Poëte Gascon. Il s'en devoit tenir là, car pour la Langue Françoisie il n'a pas donné des marques qu'il y fût fort profond. (Furetière 1664 : 11)

Les Gascons ne peuvent être que ridicules. Richelet et Furetière donnent les premiers la définition de ce mot à forte connotation, le *patois* : « Sorte de langage grossier d'un lieu particulier et qui est différent de celui dont parlent les honnêtes gens » (Richelet 1680) ; « Langage corrompu et grossier tel que celui du menu peuple, des paysans et des enfants qui ne savent pas encore bien prononcer » (Furetière 1690). Le clan « français » purge l'académie et les lieux de construction de la norme de toute étrangeté :

Depuis tant d'années, disoit souvent Malherbe, je travaille à dégasconner la cour, et je n'en puis venir à bout ; et ce gasconisme qu'il falloit combattre, étoit l'ennemi toujours en présence qui obligeoit de veiller sans cesse à la pureté de la langue. (Guizot 1813 : 58)

L'invisibilisation des autres langues de France se fait en quelques étapes successives et sur plusieurs siècles dans le territoire actuel de la France, et en peu de générations sur les terres fraîchement conquises de la colonisation impériale française. D'abord : perte d'autonomie de la communauté endogène (Artois en 1180 ; Alsace en 1648 ; etc.). Puis : disqualification de toute capacité à produire du savoir et du sens, conçus et normalisés au sein d'un seul foyer, centralisé. Enfin : extension sur le domaine territorial (province ou colonie) de ce nouveau savoir grâce au livre et à l'École. La *dégasconisation* politique de la cour à la mort d'Henri IV (1610) se prolonge avec la *dégasconisation* savante, à

l'Académie. Mais le plus important reste évidemment de *dégasconner la Gascogne* elle-même : faire entrer en France tous les petits *Français*, éradiquer leur racine « non française ». Ce sera l'objet du dictionnaire des *gasconnismes corrigés* de Desgrouais (1766) qui ouvre une ère de normalisation de la langue et de stigmatisation du mal parler. On le voit, le processus d'invisibilisation est solide, il s'inscrit sur le temps long et s'insinue dans tous les segments de la transmission du savoir (Escudé 2014). Car si l'État a créé de l'allophonie en milieu endogène, l'École va en délivrer les élèves (Boutan 1996).

La Révolution française ne changera rien à cette évolution générale : le *colinguisme* qu'analyse Renée Balibar (1985) peut se caractériser par ce resserrement autotélique autour des personnes partageant la même pratique de la langue. Les Révolutionnaires ont en effet en partage une langue commune et un usage commun de cette langue – qui est celle des pouvoirs de l'ancien régime. La réduction du roi, fondement millénaire de la légitimité politique d'expansion française, et le transfert vers la Loi, devenue sacrée et universelle comme la langue qui la formule (et qui ne change pas d'un régime à l'autre), marquent l'acte de fondation du nouveau pouvoir. L'enquête de Grégoire (1790) et les rapports Grégoire et Barère (1794), admirablement analysés par le travail de De Certeau, Julia et Revel (1975), explicitent que les *patois* sont les ennemis de la France et qu'il convient donc de les éradiquer. Le paradoxe qu'ils soient l'expression même du « peuple » ne change rien : l'idée de *peuple*, créée depuis l'absolutisme jusqu'alors, se surimpose à sa réalité. Le peuple ne connaît ni langue, ni grammaire, ni littérature, il ne parle pas, il vit dans l'obscurité : il faut que les Lumières de la Loi universelle le libèrent. Les oppositions binaires obscurité / Lumières, sauvagerie / civilisation, se surimposent à patois éclatés / langue universelle et claire. Les trente patois que Grégoire dénombre s'opposent à l'*indivisibilité de la France* (ce terme entre dans la *Constitution* dès 1791 pour y revenir dès le premier article en 1948 et 1958). Pire, ils encerclent la France et la menacent : « Le fédéralisme et la superstition parlent bas-breton, l'émigration et la haine de la République parlent allemand, la contre-révolution parle italien, et le fanatisme parle basque » plaide Barère (1794).

L'École de la République, à partir de 1881 et jusqu'au début des années 1970, va maintenir fermement la ligne traditionnelle du pouvoir français : être Français, c'est parler le seul bon français. Ce nationalisme étriqué (Tabouret-Keller 2013) mène une population parlant très majoritairement une autre langue que le seul français châtié vers une éducation vers/pour/avec ce français comme unique objectif. De 1881 à 1940 en effet, seuls 2 % de la population française acquiert le niveau baccalauréat : le but de l'École gratuite laïque et obligatoire n'est pas, pendant soixante ans du moins, de former une nouvelle élite mais de donner aux 98 % de Français n'ayant pas les possibilités d'accéder aux lieux de pouvoir la capacité à en comprendre les lois et les codes – à l'armée, à l'usine, à la mairie.

Les langues de France sont chassées avec force. Ainsi, sur le département du Lot que l'enquête de Victor Duruy en 1864 montre largement occitanophone, une pression forte est exercée par les pouvoirs locaux :

Le comité, considérant la funeste influence que l'usage du patois exerce sur la prononciation de la langue française et sur sa pureté ; considérant que l'unité politique et administrative du royaume réclame impérieusement l'unité du langage dans toutes ses parties ; considérant que les dialectes méridionaux, quelques respectables qu'ils nous paraissent comme héritages de nos aïeux, n'ont pu s'élever au rang des langues écrites ; qu'ils n'ont pas su formuler une grammaire, ni fixer une orthographe, qu'ils n'ont produit aucun ouvrage remarquable, et que leur usage habituel a été signalé par des bons esprits comme une des principales causes de la supériorité littéraire du nord de la France sur le midi ; considérant que ces dialectes dont la variété est infinie rendent souvent difficiles les opérations judiciaires et notamment les débats des cours d'assise où figurent de nombreux témoins ; A arrêté les dispositions suivantes :

Article 1^{er} – Le dialecte patois [*sic*] est interdit dans les écoles primaires de l'arrondissement de Cahors ; les instituteurs ne l'emploieront jamais et veilleront sévèrement à ce que les élèves n'en fassent pas usage. [...]

Article 3 – Les instituteurs coupables d'infraction au présent [règlement] seront poursuivis et punis des peines de discipline conformément à la loi. (Chervel 1992 : 114)

Les mêmes *Instructions officielles* perdureront de 1923 à 1972, assurant une belle continuité entre l'Ancien Régime et la V^e République (Escudé 2013b ; Bishop 2008) :

LA LANGUE FRANÇAISE – Nul n'ignore les difficultés que rencontre l'instituteur dans l'enseignement de la langue française. Lorsque les enfants lui sont confiés, leur vocabulaire est pauvre et il appartient plus souvent à l'argot du quartier, au patois du village, au dialecte de la province, qu'à la langue de Racine ou de Voltaire. [...] Nos instituteurs affronteront pour le remplir [ce programme] tous les obstacles car ils sentent bien que donner l'enseignement du français, ce n'est pas seulement travailler au maintien et à l'expansion d'une belle langue et d'une belle littérature, c'est fortifier l'unité nationale.

Tout prend corps ici : l'élan en trois points permettant de s'extraire de la gangue du local (quartier, village, province) et de leurs non-langues (argot, patois, dialecte) afin d'arriver au lieu universel et indivisible : la langue de Racine et Voltaire, lieu immatériel qui est celui du beau et de l'unique, métaphore de l'unité nationale. Mais foin de pédagogie *bottom-up* : c'est bien par l'imitation *top-down* d'une langue écrite, jusque dans sa parfaite chicanerie orthographique, son dessin en pleins et déliés, que l'on accède à l'imitation du pouvoir du scribe, sans pour autant en détenir la pleine maîtrise, qui est celle de *faire sens*. Le témoignage d'un jeune écolier devenu sociologue est éclairant :

À l'âge de cinq ans, j'ai été brusquement transplanté – huit heures par jour – dans une école [...] en laquelle *ma langue maternelle* (la seule dont

j'eusse l'usage) non seulement ne se parlait pas mais *était interdite*. [...] L'école primaire se mit donc à produire en moi une structure mentale parallèle. Le cloisonnement était parfaitement étanche. [...] Il est à peine besoin d'ajouter que le rejet du patois faisait partie d'un mépris d'ensemble. [...] Le système français fonctionnait en autarcie, non seulement sans rien emprunter, mais en dévalorisant tout l'environnement. (Bourdet 1977 : 13)

2. L'allophonie, c'est d'abord du contact entre langues

« Je ne crois pas que le problème de la diversité des langues ait été considéré comme faisant véritablement problème, au sens où se poser un problème permet de progresser. » (Culioli et Normand 2005 : 34)

2.1 Représentations et performances du français en milieu scolaire

Une grammairienne contemporaine, Claire Blanche-Benveniste, donne lors d'une conférence consacrée en 1987 à ce que l'on appelait jusque-là « handicap linguistique », une assez éclairante façon de concevoir la question de l'apprentissage. Partant du principe que l'on n'apprend qu'en langues, que les langages sont « le lieu des apprentissages » (Escudé 2017b), elle conçoit assez bien que l'absence d'accès aux contenus est d'abord une absence d'accès aux contenants. La langue est langue de communication, dans le même moment où elle est langue de conceptualisation : désopacifier ce que Saussure appelle le *signifiant*, c'est clarifier le concept, le *signifié* (Gajo 2007). S'il manque l'un, il n'y aura pas l'autre.

L'allusion aux enfants de migrants est fréquente : ces enfants ont en effet servi à montrer que les difficultés d'adaptation qu'ils rencontraient à l'école étaient au fond des difficultés rencontrées à de moindres degrés par tous les enfants, et que si l'école était mal adaptée aux enfants migrants, c'était peut-être qu'elle était mal adaptée à tous. (Blanche-Benveniste 1987 / 2013 : 311)

Le contexte de cette prise de conscience est une époque où 60 % des jeunes quittent le système scolaire à 16 ans et où 25 % d'une classe d'âge accède au baccalauréat. Si, selon Claire Blanche-Benveniste, l'École est « mal adaptée à tous », c'est qu'elle ne prend pas l'état de capacité langagière des élèves au moment où ils sont face aux apprentissages. L'absence de compréhension des consignes comme celle des documents est cause de l'absence d'entrée en activité. Le programme international de Recherche sur la Littérature Scolaire (PIRLS)¹ et l'analyse qui en est faite

1. Ce programme évalue depuis 2001, tous les quatre ans, les compétences en compréhension de l'écrit pour des élèves de niveau CM1 d'une quarantaine de pays (UE + OCDE). Résumé du site du ministère français de l'Éducation nationale : « Avec un score de 511 points, la France se situe au-delà de la moyenne internationale (500 points) mais en deçà de la moyenne européenne (540 points) et de celle de l'OCDE (541 points). Depuis PIRLS 2001, la performance globale française baisse à chaque évaluation. En 2016, l'écart [...] représente – 14 points sur quinze ans. Les performances basées sur la compréhension de textes informatifs baissent davantage

(Colmant et Le Cam 2017) montrent qu'en 2016, nos élèves de CM1 sont au 22^e rang sur les 24 pays les plus développés dans leur capacité à comprendre des textes écrits. La France a notamment « le taux d'absence de réponse le plus élevé après la Belgique francophone » ainsi que le taux d'abandon d'épreuve le plus fort.

Bien des facteurs expliquent ce piètre niveau. Mais le premier niveau de scandale est l'écart entre la conception idéologique et fondatrice de la langue française et les performances des locuteurs français sur la compréhension de leur propre langue. À ce sujet, les pouvoirs publics peuvent trouver des arguments explicatifs, parfois courageusement exposés², mais ne semblent pas déceler ce qui serait l'une des causes des mauvais résultats de PIRLS 2016. Ce n'est pas tant la langue qui est en jeu que la capacité d'y accéder, de se l'approprier, à défaut – comme le disent les textes officiels actuels, de la « maîtriser » – afin d'en faire du sens, pour soi et dans les actes d'interaction sociale, scolaires et extrascolaires. Outre l'âge moyen plus jeune de nos élèves de CM1 ou la plus indigente formation professionnelle des maîtres d'Europe, une des raisons de ces résultats est la *représentation* majoritaire que pouvoirs publics et enseignants continuent d'avoir de notre langue (de toute langue, en fait) et des *enjeux* que représente la langue dans l'acte d'enseignement-apprentissage. Si en France, en moyenne, un élève de CM1 bénéficie de 330 heures par an d'apprentissage de sa langue de scolarisation (100 heures de plus que pour la moyenne européenne et 42 heures de plus que ce que les Textes officiels – de 2008 – préconisent), il ne passe que la moitié de ce temps scolaire à des activités de compréhension. Le reste est une activité hors appropriation, destinée à la maîtrise du code (la grammaire, c'est-à-dire essentiellement l'orthographe). Il y a par ailleurs étanchéité entre les activités d'apprentissage de la langue de scolarisation et ce que PIRLS nomme *littératie* – dont le sens double est (1) ce qui s'oppose à *illettrisme*, et (2) l'ensemble des textes écrits (littéraires, narratifs, documentaires). On peut confronter ces résultats avec les classes bilingues qui, en Éducation nationale, proposent un enseignement paritaire en français et dans une langue de France (Bachoc 1999 : 232) (v. tableau *infra*).

À catégorie socioprofessionnelle parentale semblable, les élèves bénéficiant de cette modalité d'apprentissage (en deux langues de scolarisation, soit *deux fois moins* de fréquentation scolaire du français) ont de meilleurs résultats sur les tests en français (appropriation du code, maîtrise de la langue de scolarisation) et en mathématiques (langage conceptuel). Tout en construisant une seconde langue de scolarisation, la

(– 22 points) que celles des textes narratifs (– 6 points). Les processus de compréhension les plus complexes (Interpréter et Apprécier) baissent davantage (– 21 points) que les plus simples (Prélever et Inférer, – 8 points). Les enseignants français sont moins nombreux que leurs collègues européens à déclarer proposer à leurs élèves chaque semaine des activités susceptibles de développer leurs stratégies et leurs compétences en compréhension de l'écrit. »

2. Le peu d'attrance pour la fonction de professeur des écoles ; le salaire des professeurs d'école français, l'un des plus bas d'Europe ; le manque de formation continue, l'un des plus faibles d'Europe, v. S. Dehaene, « L'école doit être une cause nationale », *Le Monde*, 24-25.02.2019.

langue de territorialisation proche, prodrome à une appropriation d'une ou de plusieurs langues vivantes étrangères (anglais, espagnol).

Tests	en français		en mathématiques		Scores nationaux	
	bilingue s	unilingue s	bilingue s	unilingue s	français s	mathématique s
1989-1990	14,7	13,3	13,7	11,8	14	12,7
1990-1991	15,1	13,7	15	14,2	13,1	13
1991-1992	13,9	13,5	14,1	13,8	13	13
1992-1993	15,2	13,5	14,7	11,2	13,1	12,9

Résultats (notés sur 20) de cohortes monolingues et bilingues (français-basque) des mêmes sites scolaires aux tests nationaux en français et en mathématiques (classes de CE2) (Bachir 1999).

C'est lorsqu'il y a didactisation du contact des langues, comme nous allons le voir, que l'apprentissage (de la langue et *en* langue toujours) est le plus fructueux. Reste à concevoir qu'un apprentissage se fait *toujours* en langue, notamment lorsque l'on apprend une langue nouvelle (cas de l'élève allophone) ; et reste à comprendre ce que l'on peut nommer « didactisation du contact des langues. »

2.2 Approche épistémologique de la didactisation du contact des langues

Cette « didactisation » n'est pas nouvelle ! Elle consiste à identifier parfaitement la langue source et la langue cible, sans dévaloriser l'une au profit de l'autre, les deux étant essentielles pour jeter le pont permettant de transférer des compétences acquises dans cet exercice global. Les aspects affectifs, psychologiques et de valorisation sociale sont énormes dans le contexte de l'apprentissage : la thèse que Jules Ronjat consacre au *Développement observé du langage chez un enfant bilingue* (Ronjat 1913 / 2013) insiste avant toute chose sur cet élément-là.

La « grammaire de Port-Royal » a conceptualisé, sans la nommer, cette didactisation. Jean Doujat – moqué par Furetière – avait édité une *Grammaire espagnole abrégée* (1644) où la comparaison, l'inférence, l'analogie entre les deux langues était l'évident point de pivot de l'apprentissage. Cette façon de faire contrevient à l'idée d'une langue isolée, supérieure ou incomparable. Identifier les stratégies permettant le passage de langue à langue, bâtir explicitement sur ces stratégies, reconnaître les traits communs et distincts, aller vers une production phonétique à partir des capacités proches des nôtres, c'est également ce qu'a commencé à faire Racine découvrant la réalité sociale urbaine occitane, en 1661 : « je commence à m'apercevoir que c'est un langage

mêlé d'espagnol et d'italien ; et comme j'entends assez bien ces deux langues, j'y ai quelquefois recours pour entendre les autres, et pour me faire entendre » (*op. cit.*).

Racine est l'un des nombreux acteurs de ce que Jules Ronjat appellera *intercompréhension* (Ronjat 1913b : 11). Enfin, le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson, dans sa première édition, propose aux instituteurs de travailler « de manière expérimentale et non dogmatique » : mieux apprendre, comprendre le fonctionnement de notre langue française ne peut se faire sans l'adjonction de ses langues sœurs, dont l'occitan :

On se borne encore à étudier la langue française en elle-même ou tout au moins à la comparer à sa mère, la langue latine, sans la rapprocher de ses langues sœurs : l'italien, l'espagnol, le provençal. Cependant, si nous sommes une fois persuadés [...] que l'enseignement doit de nos jours être non pas dogmatique mais expérimental, [...] l'étude des autres langues romanes est donc indispensable [...] pour la connaissance historique et raisonnée de notre propre langue. (Buisson 1888 : 1927).

Notons que l'article « Langues romanes » disparaît lors de l'édition de 1912, qui annonce une phase de vitrification pédagogique de la langue.

Avec l'intercompréhension, il s'agit pour Ronjat tout au contraire de dégeler les pôles de l'interaction, d'observer et de décrire de manière très pragmatique les capacités qu'ont deux locuteurs aux pratiques sociales séparées (ils parlent deux dialectes distincts, voire deux langues différentes ; ils sont de classe sociale distincte) de pouvoir faire interaction : comprendre et produire du sens à l'oral. Les pratiques en intercompréhension seront retrouvées à la fin des années quatre-vingt en France et en Europe avant d'entrer dans les catégories de didactique de langue (Candelier 2010) et de proposer des méthodes d'apprentissage scolaire intégratives (Escudé 2008 et 2013a). Nous avons proposé l'hypothèse (Escudé 2016 : 13) que le mot même d'*intercompréhension* que propose Ronjat est issu de la lecture avant édition du *Cours de linguistique générale* de Saussure. L'intercompréhension a tout à voir avec la « force d'*intercourse* » saussurienne qui permet à des locuteurs séparés, puisque chacun identifiable à son « esprit de clocher », de sortir de la fragmentation linguistique (et souvent sociolinguistique) de son parler pour accéder à l'interaction commune et partagée. Pour que cela fonctionne, disent Saussure et Ronjat, il faut qu'il y ait tout d'abord bonne connaissance de son dialecte, de sa langue, de son parler ; et ensuite *intentionnalité*. La langue doit servir à quelque chose, elle a trait à un intérêt social, à un plaisir personnel – que l'École doit de toute évidence proposer. L'intercompréhension, de fait, permet d'articuler la capacité communicative de la « force d'*intercourse* » et de conserver le caractère identitaire de « l'esprit de clocher » saussurien (Escudé et Janin 2010).

Nous parlions de « didactisation » du contact des langues. Quelle est-elle, dans le cadre d'une pratique professionnelle qui a conscience de deux phénomènes fondamentaux : a) l'intégration articulée de la langue source (pour un élève allophone) et de la langue cible (la langue de

scolarisation d'inclusion), qui peuvent être dans le cas du bilinguisme paritaire (comme celui du bilinguisme français-langue régionale) deux langues de scolarisation ; b) l'intégration des langues et des disciplines³ ?

3. De la pintade au pentagone

« On ne peut pas vivre dans un monde où l'on croit que l'élégance exquise du plumage de la pintade est inutile. Ceci est tout à fait à part. J'ai eu envie de le dire, je l'ai dit. » (Giono 1948 : 36)

Dans une classe monolingue de CM2 dont j'observais le fonctionnement, le maître construisait la notion de *polygone* : « figure géométrique, fermée et tracée à la règle. » Reprenant nombre de données et de figures déjà vues, le maître montre grâce à un tableau blanc interactif (TBI) les différentes classes de polygone. Il annonce « triangle », puis au TBI s'affichent de nombreuses variétés de triangles. Il annonce « quadrilatère », et fait apparaître de même des losanges, des carrés, des rectangles, des trapèzes. Il annonce « pentagone », et avant qu'il n'ait eu le temps de faire apparaître cette variété de polygones au TBI, une élève du fond de classe intervient, avec force, et s'exclame « pintade ! ». Frémissement de la classe ; quolibets d'élèves du premier rang ; arrêt de la démonstration ; distribution d'une photocopie d'exercices, le maître reprend la main.

À la fin de l'heure, j'interroge le maître : « Cette élève était-elle dans l'activité, ou pas ? ». « Non ! dit le maître... Quel rapport entre pintade et pentagone ? » Pourtant oui, elle était dans l'activité : au moins, l'élève a écouté et entendu. Elle n'a pas semé de désordre (ou alors bien malgré elle). Entendant le *signifiant* pentagone elle a proposé immédiatement un *signifiant* proche afin de prouver que la boucle d'enseignement-apprentissage était vertueusement fermée, qu'elle pouvait s'approcher du *signifié* visé. Hélas, le *signifié* de pintade n'a aucune relation conceptuelle avec celui de pentagone. Pintade vient du portugais *pintada* : ce qui est joliment peinte, pentagone vient du grec (cinq angles). Mais quatre phonèmes sur sept sont communs⁴. L'élève qui accède au savoir « par en bas », par la forme des mots et de la langue, a proposé une issue vers le sens. Le maître lui, maîtrise le sens : l'enseignement « descendant » consistant à transmettre ce sens, dans les temps impartis. Ce qui est premier pour le maître, le fait de viser et de maîtriser dans les meilleurs délais le contenu, la notion, le savoir programmé, est de fait second pour l'élève – tout au moins, cet élève qui n'a pas accès au mot. Mais au-delà de tout cela et de ce rendez-vous manqué autour de l'aléatoire du signe

3. Que l'institution française, depuis les nouveaux programmes de 2016, nomme « Discipline dite Non Linguistique » et que d'autres systèmes nomment avec des acronymes où la notion d'intégration est toujours présente : CLIL (Content and Language Integrated Learning) ; EMILE (Enseignement d'une Matière Intégrant une Langue Étrangère) ; AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y de Lengua Extranjera).

4. [pẽta-gon] / [pẽta-d]

linguistique, tâchons d'observer la cause de ce raté.

Il n'y avait pas encore au TBI de « référent », ce dont on parle quand on parle de « pentagone ». Et la distance a été encore plus gigantesque entre l'objectif du maître (enseigner le contenu) et la capacité de cette élève (et sans doute de quelques autres) d'y accéder. Pour l'élève en effet, allophone notamment puisque le signe linguistique lui est encore opaque ou distant (étranger absolument : comme l'italien *faraona* et le français *pintade*, ou bien « vrai ami » comme l'italien ou l'espagnol *pentagono* et le français *pentagone*), ce qui est premier est le *référent*. Ce qui est second, c'est le sens qui lie ce référent à un *signifiant*. Ayant désopacifié ce rapport, l'élève peut alors clarifier le rapport abstrait qui lie le signe acoustique ou la forme graphique *pentagone* à ce qu'est le pentagone. Ce qui est premier pour l'un dans la chaîne de l'apprentissage est dernier pour l'autre dans la chaîne de l'enseignement. On aurait pu imaginer (c'est ce que l'on doit faire dès la maternelle) une activité de manipulation et de verbalisation : un élève demande à l'autre de plonger ses mains dans un sac contenant des formes géométriques : il tâte ces formes, il verbalise, il propose à partir de sa description le mot associé (triangle, carré...) et valide en sortant la pièce du sac.

Mais les bons élèves ? Ils s'ennuient ! Ils sont allés directement au *concept* et râlent de traîner ainsi en classe. Nous sommes allés les voir. « Comment s'appelle une figure géométrique fermée, tracée à la règle, et composée de *seulement deux angles* ? » Après une courte réflexion, le bon élève déduit du *signifié* le *signifiant* attendu : « un bigone ! ». « Fabuleux ! parfait ! » s'exclame-t-on. « Dessine-moi un bigone ! ». Le bon élève s'exécute, et va désormais dans la zone *référent*. À sa grande honte, il ne peut dessiner cette forme car elle n'existe pas. Mais s'en sort la tête haute quand il peut comprendre, car il l'a conçue lui aussi par manipulation et verbalisation, qu'un pentagone est « une figure géométrique fermée, tracée à la règle et... comportant *au minimum* trois angles. »

Pour finir, ou pour commencer ?

Nous retrouvons ici la clairvoyance de Claire Blanche-Benveniste : le système scolaire est bon pour tous s'il permet à chacun d'entrer dans les apprentissages par le biais d'une véritable appropriation de la langue de scolarisation. L'élève a accès à celle-ci de manière implicite de par sa culture propre (on pense à l'élite culturelle de la III^e République constituée durablement par les 2 % de chaque classe d'âge qui sont bacheliers depuis 1881 jusqu'à 1940) ou par une appropriation scolaire (90 % des bacheliers des classes d'âge actuelles ne possèdent pas de tradition familiale de « réussite scolaire »). La *pédagogie explicite* signifie bien le décodage réel de la forme et du sens de la langue, des énoncés et des mots. L'élève allophone nous montre que le contrat d'implicite communication entre langue de l'enseignement et langue de l'apprentissage est à construire. C'est exactement ce qui se passe dans le cadre des classes

bilingues français-langue vivantes régionales (allemand-alsacien, basque, breton, catalan, corse, créole, occitan) : le contrat est clair. Pour arriver à comprendre ce qui est dit, il faut comprendre comment l'on dit.

La lecture historique de la longue tradition du positionnement idéologique de la langue française que nous avons rappelée a peut-être fait long feu auprès des nouvelles générations d'enseignants ; il semble cependant qu'elle reste une balise importante de nombre de textes cadres. En soi, il ne saurait y avoir d'opposition frontale entre une « maîtrise » de la langue, de la richesse de son lexique, de son orthographe, de son maniement grammatical, et une réelle « appropriation » de la langue pour pouvoir l'utiliser dans des situations d'intentionnalité décrites en termes d'intérêts social et personnel.

Nous faisons nôtres les mots de Claire Blanche-Benveniste : le système scolaire sera bon pour tous quand il prendra en compte ce qui pourrait faire une « éducation linguistique », tant dans la formation des maîtres et des cadres que dans les pratiques pédagogiques. Nous apprenons en langues ; lorsque la langue est opaque, le contenu qu'elle véhicule et dont elle est le lieu n'est pas clair ; l'attention à l'ensemble des phénomènes langagiers – et aux épiphénomènes psycho et sociolinguistiques – est donc essentielle dans tout acte d'apprentissage ; cette attention ne peut être évacuée d'aucun geste professionnel.

Travaux cités

- BACHOC Erramun, 1999, « L'enseignement de la langue basque », dans C. Clairis, D. Costauvec et J.-B. Coyos (dir.), *Langues et cultures régionales de France*, Paris, L'Harmattan.
- BALIBAR Renée, 1985, *L'Institution du français. Essai sur la colinguisme des Carolingiens à la République*, Paris, PUF.
- BARRÈRE Bertrand, 1794, « Rapport du Comité de salut public sur les idiomes. Le 8 pluviôse an II » (27 janvier 1794), disponible en ligne.
- BISHOP Marie-France, 2008, « Une réforme complexe et polémique : la rénovation du français à l'école élémentaire de 1963 à 1972 », *Le Télémaque* [Caen], n° 84, p. 59-72.
- BLANCHE-BENVENISTE Claire, 2013, « La question du handicap linguistique, une révision », conférence de 1987 *Langue et enseignement, une sélection de 22 manuscrits de Claire Blanche-Benveniste (de 1976 à 2008)*, Tranel, Université de Neufchâtel, n° 58, p. 307-316.
- BOUHOURS Dominique, 1671, *Les Entretiens d'Ariste et d'Eugène*, Paris, Mabre-Cramoisy.
- BOURDET Yvon, 1977, *L'Éloge du patois ou L'Itinéraire d'un occitan*, Paris, Galilée.
- BOUTAN Pierre, 1996, « La langue des Messieurs », *Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*, Paris, Armand-Colin.
- BUISSON Ferdinand, 1888, « Les langues romanes », *Dictionnaire de pédagogie*, Paris, Hachette.
- CANDELIER Michel, 2010, *Carap : Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Graz, CELV, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

- DE CERTEAU Michel, JULIA Dominique, REVEL Jean-François, 1975, *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois*, Paris, Gallimard.
- CHERVEL André, 1992, *L'Enseignement du français à l'École primaire. Textes officiels. Tome I : 1791-1879*, Paris, INRP et Economica.
- COLMANT Marc et LE CAM Marion, 2017, « PIRLS 2016 : évaluations internationales des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit. Évolution des performances sur quinze ans », *MEN-DEPP, note d'information* n° 17-24.
- COSTE Daniel (dir.), 2013, *Les Langues au cœur de l'éducation. Textes officiels, méthodes, propositions*, Bruxelles, EME / ADEB.
- CULIOLI Antoine et NORMAND Claudine, 2005, *Onze Rencontres sur le langage et les langues*, Paris, Ophrys.
- DESGROUAI Claude, 1766, *Les Gasconnismes corrigés. Ouvrage utile à toutes les personnes qui veulent parler & écrire correctement, & principalement aux jeunes gens, dont l'éducation n'est point encore formée*, Toulouse, Jean-Jacques Robert.
- DOUJAT Jean, 1644, *Grammaire espagnole abrégée dédiée à Mlle d'Estampes de Valencey*, Paris, Sommaville & Courbé.
- ESCODÉ Pierre, 2008, coordination du programme européen *Euromania, manuel d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes*, Commission Européenne et www.euro-mania.eu
- ESCODÉ Pierre, 2013a, « Intégrer les langues au cœur des apprentissages. Politique, économie et didactique de l'intercompréhension », *Passages de Paris*, n° 8, p. 42-61.
- ESCODÉ Pierre, 2013b, « Histoire de l'éducation : imposition du français et résistance des langues régionales », *Histoire sociale des langues de France*, sous la direction de G. Kremnitz, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 339-352.
- ESCODÉ Pierre, 2014, « De l'invisibilisation et de son retroussement. Étude du cas occitan : normalité de la disparition ou normalisation du bi-plurilinguisme ? » dans K. Djordjevic-Léonard, *Les Minorités invisibles : diversité et complexité (ethno)sociolinguistiques*, Paris, Michel Houdiard, p. 9-21.
- ESCODÉ Pierre, 2016, « Jules Ronjat, une vie dans les langues », dans *Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013. Unité et diversité des langues. Théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension*, Paris, Éditions des archives contemporaines.
- ESCODÉ Pierre, 2017a, *Imprimerie et Pouvoir. Politique, livre et langue à Toulouse de 1475 à 1617*, Genève, Droz.
- ESCODÉ Pierre, 2017b, « Les langues sont le lieu des apprentissages », dans *Cahiers Pédagogiques*, numéro spécial, *Enseigner les langues aujourd'hui*, p. 11-21.
- ESCODÉ Pierre, 2018, « Introduction » *Les langues contre les discriminations, Lutte contre les discriminations*, n° 7, p. 13-25.
- ESCODÉ Pierre et JANIN Pierre, 2010, *L'Intercompréhension, clef du plurilinguisme*, Paris, CLE international.
- FURETIÈRE Antoine, 1664, *Second factum pour Maitre Antoine Furetière, abbé de Chalivoy, appelant [...] d'une prétendue sentence rendue au Bureau de l'Académie française*, Paris, Thomas Joly.
- FURETIÈRE Antoine, 1690, *Dictionnaire universel*, La Haye et Rotterdam, Leers.
- GAJO Laurent, 2007, « L'enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », *Tréma*, n° 28, p. 37-48.

- GIONO Jean, 1948, *Un roi sans divertissement*, Paris, Gallimard.
- GUIZOT François, 1813, *Vie des poètes françois du siècle de Louis XIV*, Paris, Fr. Schoell.
- RACINE Jean, 1865 [1661], « Lettres à La Fontaine », *Œuvres complètes*, Paris, Hachette.
- RICHELET César-Pierre, 1680, *Dictionnaire françois contenant les mots et les choses, plusieurs nouvelles remarques sur la langue françoise...*, Genève, J.-H. Widerhold.
- RONJAT Jules, 1913a, *Le Développement observé du langage chez un enfant bilingue*, Berne, Peter Lang, 2013.
- RONJAT Jules, 1913b, *La Syntaxe du provençal moderne*, Mâcon, Protat frères.
- TABOURET-KELLER Andrée, 2013, *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance (1840-1940)*, Limoges, Lambert-Lucas.
- VENAYRE Sylvain, 2013, *Les Origines de la France : quand les historiens racontaient la nation*, Paris, Éditions du Seuil.

Conclusion

Simona Tersigni

Université Paris Nanterre, membre du Sophiapol,
membre affilié de l'UMR 7367 Dynamie

« Mon idée, c'est qu'il faut au moins deux langues pour savoir qu'on en parle une. Quand on sait que c'est une langue que l'on parle, la violence n'est déjà plus la même. On sait que c'est une langue et qu'il y en a d'autres : "une langue entre autres". On commence à pouvoir la comparer, réfléchir sur comment elle est fabriquée, et quel monde elle produit. Alors, à mon avis, on échappe à la violence aveugle. Or la violence, me semble-t-il, n'est vraiment violence que quand elle est aveugle. Je ne dis pas qu'on échappe à sa langue, qu'on va cesser de rêver dans sa langue, ou d'avoir envie de parler ou d'écrire dans sa langue. Je ne dis pas que toutes les langues vont revenir au même. Mais on échappe à cette violence, disons, ontologico-politique. »

(Barbara Cassin, dans Durand-Bogaert 2014)

Sollicitée pour parler du cheminement de la réflexion qui l'a conduite au formidable projet du *Vocabulaire européen des philosophies*, l'académicienne Barbara Cassin, dans l'extrait d'entretien cité ci-dessus, met l'accent sur la chance offerte à celles et à ceux qui ont acquis la conscience de s'exprimer dans « une langue entre autres ». Selon Cassin, ils sont davantage susceptibles de développer une réflexivité ayant trait aux effets sociaux produits par chaque langue, en échappant plus aisément au risque d'opérer la violence politique aveugle. Les élèves aujourd'hui catégorisés comme allophones seraient-ils chanceux sans le savoir ?

Il fallait une certaine audace intellectuelle et interdisciplinaire pour se lancer dans une analyse des formes d'inclusion des élèves dits allophones et des expériences des enseignants. Il fallait oser aborder les variations introduites par les apprentissages et les enseignements d'une langue seconde, en proposant à la réflexion des éléments empiriques et

théoriques permettant de comprendre à l'aide de plusieurs outils cette situation inédite d'élèves qui, dans la plupart des cas, sont migrants. C'est grâce à la collaboration entre trois enseignant·e·s chercheur·e·s Catherine Mendonça Dias, Brahim Azaoui et Fatima Chnane-Davin que cet ensemble de chapitres est porté à notre connaissance. Il aborde plusieurs défis qu'il est préférable de présenter selon trois dimensions.

1. Prendre le risque de l'enfance « allophone »

La première partie de cet ouvrage envisage tout d'abord la portée de l'inclusion des élèves dits allophones et les expériences pédagogiques et humaines du côté des enseignants, dans différents contextes locaux français mais aussi en Suède, dans le Canada francophone et en Espagne (Pays basque et Catalogne). « Le monde n'est pas exactement le même quand chaque objet a deux noms différents ; c'est bizarre de penser à ça. Au bout de quelques jours je commence à attendre nos leçons avec impatience ; quand je retiens ce qu'il m'a appris, Daniel me couvre d'éloges et de sourires, et il a hâte de me faire passer au stade suivant. [...] J'aime la sensation de cette langue dans ma gorge, surtout les sons *ayin* et *h'et* qui sont comme des raclements rugueux ». C'est en préparation d'une mobilité internationale en Israël, que la grande romancière Nancy Huston dans *Lignes de faille* fait exprimer à Randall, jeune garçon nord-américain, tout le plaisir rencontré à maîtriser une autre langue, même si le choix de quitter son pays ne lui appartient pas. Le défi des possibles ouverts à ces élèves migrants grâce au fait d'être en condition d'apprendre plusieurs langues est pourtant rattrapé par des rapports sociaux de domination qui structurent des « contrastes saisissants dans leurs conditions concrètes d'existence » pour le dire avec les mots de Bernard Lahire (2019), à partir d'une enquête ethnographique menée avec des enfants scolarisés en maternelle, issus de différents milieux sociaux bien qu'ils ne soient pas toutes et tous concerné·e·s par l'expérience migratoire.

Plusieurs auteurs, parmi eux Maïtena Armagnague, Diane Querrien ainsi que Felix Etxberria, avec Elisabeth Arrieta, Joxe Garmendia et Hilario Murua notamment, ont pu distinguer dans cette première partie, les politiques éducatives à l'égard des élèves dits allophones, les modèles des dispositifs ainsi que l'inclusion scolaire réelle à l'épreuve des compétences acquises. L'allophonie peut alors se vivre comme une entrée dans la « question scolaire » qui articule les catégorisations institutionnelles pesant sur ces élèves, avec des enjeux sociaux et politiques relevant du passé (colonial), du présent et du futur (démocratisation et migrations contemporaines). Si l'allophonie se dissimule à peine derrière le rapport à la langue nationale comme langue de scolarisation des enfants et des jeunes migrants, elle prend appui sur des critères formellement légitimes pour les différents systèmes éducatifs nationaux. Cependant, « ces critères ne sont pas seulement ni tout à fait linguistiques » (Tersigni et Navone 2018). Il s'agit bel et bien « d'une altérité qui ne se cache pas de leur

statut de migrants, sans pour autant pouvoir prendre en compte la condition de ces élèves » (*ibid.*) ayant vécu des trajectoires migratoires et résidentielles complexes et subissant, à l'instar des migrants adultes, la hiérarchisation des statuts migratoires ainsi que les préjugés sur la relative facilité d'intégration dont sont censés bénéficier des groupes plutôt que d'autres, dans le nord comme dans le sud du monde. Helen Avery pointe les obstacles rencontrés par ces élèves dans le système scolaire suédois depuis l'inscription jusqu'à l'assignation à des filières disqualifiées, investies par des enseignants peu formés malgré des partenariats périscolaires, à l'instar des documentalistes.

Avec l'exemple de ces chapitres, il semble qu'on soit sorti des impasses du débat politique opérant parfois des raccourcis sur les succès fulgurants des enfants migrants à l'école, puisque se pose autrement le dilemme cornélien de professionnaliser des enseignants parfois en souffrance (Azaoui). Ces derniers se retrouvent inéluctablement à dépasser le domaine de leurs compétences didactiques et éducatives (Rigoni), d'où l'intérêt de bénéficier d'une rétrospective relative à l'offre de formation différemment marquée en France par le glissement vers une inclusion nécessitant, cependant, une ségrégation spatiale partielle dans l'espace et dans les temps scolaires (Mendonça Dias, Azaoui et Chnane-Davin).

2. Risquer la variation

Issu de l'adjectif allophone, le néologisme de l'allophonie ne traduit-il pas un nouveau risque ? Comment apprécier ces phénomènes de réactivation de la distance linguistique désignant, selon une philosophie positive, des élèves s'exprimant notamment dans un français langue de scolarisation lacunaire ou implicitement non francophones, bien qu'arrivant parfois de pays européens voire relevant de la francophonie ?

La seconde partie de l'ouvrage est ancrée dans une analyse des apprentissages et des enseignements réalisés en France, en tenant compte des formes d'identification associées au plurilinguisme des élèves (Véronique Miguel Addisu, ainsi que Sofia Stratilaki et Claudine Nicolas) et des ententes possibles entre parents et enseignants pour nourrir l'inclusion (Nathalie Auger). Cette section fait également état d'une variation pédagogique dans l'attention portée à l'appropriation des compétences linguistiques pas encore développées ou à transmettre aux élèves allophones (Catherine Mendonça Dias, Karine Millon-Fauré ainsi que Marie-Odile Hidden, Malory Leclère et Laura Uribe), en français et mathématiques. Comme le souligne Christophe Prémat (2018), « la promotion du multilinguisme autour d'une langue française peut être un leurre s'il n'y a pas de moyens substantiels destinés à revitaliser des langues vernaculaires » en contact avec le français. Si Prémat (2018) plaide pour un approfondissement de la francophonie « qui gagnerait à se recentrer sur la manière de soutenir un développement culturel possible dans les zones francophones », il importe de réorienter le regard sur différentes formes de minorisation linguistiques et politiques à la fois

lesquelles se nichent dans les apprentissages de ces enfants « allophones ».

Dans un célèbre article sur le « fétichisme de la langue », Pierre Bourdieu et Luc Boltanski (1975) reprennent le principe selon lequel la « langue définit son espace » (Saussure 1916/1971) au sens où « la dynamique interne » de la langue officielle constitue le seul principe de ses limites. Ils insistent cependant sur les mécanismes sociaux qui font que les inégalités devant l'école ne peuvent être réduites à des inégalités purement linguistiques. Tout en voulant éviter l'écueil de la « naturalisation de la déprivation linguistique » faisant figure de « handicap originel » voire de « tare génétique » (Bourdieu et Boltanski 1975), ces deux célèbres sociologues insistent sur le point suivant :

Pour apprécier rigoureusement la contribution que l'inégalité des compétences linguistiques légitimes apporte à la reproduction sociale, il faudrait considérer l'ensemble des champs où la compétence linguistique légitime est source de profits directs ou indirects, c'est-à-dire non seulement le marché scolaire et le marché du travail ». Ainsi la réussite scolaire ne peut se réduire à « un problème justiciable d'une solution purement technique ou, si l'on préfère, technocratique. (Bourdieu et Boltanski 1975)

En effet, il n'y a pas d'éducation ni de possible transmission de la langue nationale à des élèves migrants, sans une préalable prise en compte de ce que sont les langues (des élèves, du savoir, des transmetteurs) (De Mauro 2018 ; Escudé 2018). Selon Tullio De Mauro, linguiste et homme politique italien, il importe de concevoir l'éducation comme étant au cœur du processus de démocratisation : dès lors que ce processus se coupe de la langue des gens, il prend des risques. Au fond la deuxième partie de cet ouvrage sur l'allophonie politise la professionnalisation des enseignants en charge des dispositifs pour élèves « allophones », tout en gardant à l'esprit les stratégies professorales pointées par Bourdieu et Boltanski (1975) au XIX^e siècle, contre les langues (régionales) du peuple « [ils] disposent statutairement du pouvoir d'inculquer sur un ressort plus ou moins étendu, avec une autorité juridiquement garantie, les normes de la production linguistique, d'en contrôler et d'en sanctionner l'acquisition par des titres et d'intervenir dans les rapports de force ».

3. Risquer les langues sous la langue

Si l'école française a historiquement participé d'une « entreprise d'imposition de la légitimité politique par la médiation de l'imposition de la légitimité linguistique » (Bourdieu et Boltanski 1975), aujourd'hui elle est d'autant plus investie d'un rôle réflexif à l'égard de trois questions enchevêtrées en France. Il s'agit de la tradition jacobine dans le traitement des langues régionales (Simon 2006), de la posture sélective dans la reconnaissance des langues minoritaires (Kremnitz 2016) et de la diversité linguistique comme enjeu pour la francophonie en régime de mondialisation (Calvet 2008). Le paysage linguistique varié de la France a certes produit une reconnaissance symbolique des langues incluses dans

la « liste Cerquiglini », mais cette reconnaissance opère un tri d'autres langues minoritaires et depuis 1992 la France, par son Conseil constitutionnel, continue de défendre une politique de monopole de la langue française (Kremnitz 2016). Par ailleurs, si « les prétentions de l'universalité de la langue française, héritées de la III^e République française, pouvaient même être un frein à l'évolution des institutions francophones » (Prémat 2018), la contribution de Pierre Escudé dans la troisième partie de l'ouvrage parvient à juste titre à questionner la conception de la langue unique au sein de l'éducation nationale. Elle structure du monolinguisme autour d'une norme donnée, excluant de fait de la sphère des savoirs, des connaissances et des compétences tout ce qui renvoie à l'*allophonie* au sens de parler une *autre* langue, mais aussi de développer *autrement* la fonction unique du langage. Dans cette troisième partie, Karima Gouaich et Fatima Chnane-Davin montrent, à partir d'observations de longue durée, comment le plurilinguisme des élèves est souvent perçu et vécu en tant qu'obstacle didactique. Face à ce que Pierre Escudé nomme l'impossibilité d'une « didactisation des langues en contact », il reste à construire des lieux pouvant développer des postures professorales activant un défi démocratique d'« universalisme concret » (Simon 2006) garant d'un lien durable entre la langue de la *piazza* (les dialectes, la langue populaire) et la langue du *palazzo* (langue du pouvoir), pour le dire avec les mots de Tullio De Mauro (2018). Finalement, le métier d'enfant comme celui d'élève en régime d'allophonie ne pourrait qu'être enrichi par des postures professorales pouvant trouver des chemins de traverse, pour « faire passer dans la langue ce qui est cher à chacun d'entre nous, et que le dogme étouffe » (Alexandre-Garner 2008), puisque, comme l'écrit Jacques Hassoun (1993) : « C'est à ce titre que nous arrivons à transmettre. En acceptant que le purisme de la langue, son immuabilité est un leurre. Exilés, nous le sommes tous tels des transhumants qui ont brûlé leurs vaisseaux ».

Travaux cités

- ALEXANDRE-GARNER Corinne, 2008, « Penser ailleurs », dans C. Alexandre-Garner (dir.), *Frontières, marges et confins*, Nanterre, Presses Universitaires de Paris 10, p. 13-27.
- BOURDIEU Pierre et BOLTANSKI Luc, 1975, « Le fétichisme de la langue », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 1-4, p. 2-32.
- CALVET Louis-Jean, 2008, « La diversité linguistique : enjeux pour la francophonie », dans A.-M. Laulan et D. Oillo (dir.), *Francophonie et Mondialisation*. Paris, CNRS éditions, p. 91-106.
- DE MAURO Tullio, 2018, *L'Educazione linguistica democratica*, a cura di Silvana Loiero e Maria Antonietta Marchese, Bari, Laterza (*L'Éducation linguistique démocratique*, trad. P. Escudé, Limoges, Lambert-Lucas, 2020).
- DURAND-BOGAERT Fabienne, 2014, « Barbara Cassin – “Il faut au moins deux langues pour savoir qu'on en parle une” », *Genesis*, n° 38, p. 129-137.

- ESCODÉ Pierre, 2018, c.r. « Tullio De Mauro, 2018, *L'Educazione linguistica democratica*, a cura di Silvana Loiero e Maria Antonietta Marchese, Laterza », *Les Cahiers de la LCD*, vol. 7, n° 2, p. 170-173.
- HASSOUN Jacques, 1993, *L'Exil de la langue*, Paris, Point Hors Ligne.
- HUSTON Nancy, 2006, *Lignes de faille*, Arles, Actes Sud.
- KREMnitz Georg, 2016, « Introduction. Les langues de la migration », dans C. Hélot et J. Erfurt (dir.), *L'Éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Limoges, Lambert-Lucas, p. 433-441.
- LAHIRE Bernard (dir.), 2019, *Enfances de classe*, Paris, Éditions du Seuil.
- PRÉMAT Christophe, 2018, *Pour une généalogie critique de la francophonie*, Stockholm, Stockholm University Press.
- DE SAUSSURE Ferdinand, 1971, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.
- SIMON Pierre-Jean, 2006, *Pour une sociologie des relations interethniques et des minorités*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- TERSIGNI Simona, Navone Lorenzo, 2018, « La zone grise de l'allophonie : « mouvements secondaires » et scolarisation des « UPE2A italiens » de Strasbourg », *Revue européenne des migrations internationales*, n° 4, vol. 34, p. 119-142.

Annexes

Sigles et acronymes

ASE	Aide sociale à l'enfance
BEP	Besoin éducatif particulier
CADA	Centre d'accueil pour demandeurs d'asile
CAI	Contrat d'accueil et d'intégration
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CAPES	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré
CASNAV	Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs
CE	Compréhension écrite
CECRL	Cadre européen commun de références pour les langues
CEFISEM	Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants
CLA	Classe d'accueil
CLIN	Classe d'initiation
CNDP	Centre national de documentation pédagogique
CO	Compréhension orale
CPE	Conseiller principal d'éducation
DELFP	Diplôme d'études en langue française
DEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DGESCO	Direction générale de l'enseignement scolaire
DSDEN	Direction des services départementaux de l'éducation nationale
EANA	Élèves allophones nouvellement arrivés
EFIV	Enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs
ELCO	Enseignement des langues et cultures d'origine
ENAF	Élèves nouvellement arrivés en France
ESPE	École supérieure du professorat et de l'éducation
FLE	Français langue étrangère
FLES	Français langue étrangère et seconde
FLS	Français langue seconde

FLSco	Français langue de scolarisation
IA-IPR	Inspecteur d'académie-Inspecteur pédagogique régional
IEN	Inspecteur de l'Éducation nationale
IGEN	Inspection générale de l'Éducation nationale
INS HEA	Institut national supérieur de formation et de recherche sur le handicap et les enseignements adaptés
INSPE	Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
LP	Lycée professionnel
MIE	Mineurs isolés étrangers
MNA	Mineurs non accompagnés
NSA	Non ou peu scolarisé antérieurement
OEPRE	Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants
OFII	Office français de l'immigration et de l'intégration
PAF	Plan académique de formation
Pisa	<i>Program for International Student Assessment</i> / Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PsyEN	Psychologue de l'Éducation nationale
REP	Réseau d'éducation prioritaire
RESF	Réseau éducation sans frontière
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté
ULIS	Unité locale pour l'inclusion scolaire
UPE2A	Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants
UPE2A-NSA	Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants non ou peu scolarisés antérieurement
ZEP	Zone d'éducation prioritaire

Les auteur·e·s

Maïtena Armagnague-Roucher est maître de conférences en sociologie, Inshea, Ghrapes, associée à Migrinter et au Centre Émile-Durkheim, *fellow* de l'Institut Convergences Migrations. Ses travaux portent sur les processus de construction des parcours socio-éducatifs d'enfants et jeunes minorisables en France, notamment au prisme de la sociologie de l'expérience et des relations interethniques. Ils s'intéressent ainsi aux mécanismes de catégorisations sociales et ethnico-raciales, aux modalités de participation et de mobilité sociales des élèves migrants dans les institutions éducatives. Elle a été co-responsable du projet Evascol.

Elisabete Arrieta Aranguren est enseignante associée à la Faculté d'éducation, de philosophie et d'anthropologie de l'Université du Pays basque. Elle travaille dans des équipes de recherche portant sur la participation, l'évaluation de programmes, de centres et de systèmes éducatifs ainsi que sur l'analyse des apprentissages dans l'enseignement supérieur. Elle a également travaillé sur des projets sur l'éducation des villes ainsi que sur les immigrants et les groupes défavorisés, la participation des citoyens, le vieillissement actif et la ségrégation scolaire.

Nathalie Auger est professeur des universités en sciences du langage et en didactique du FLES, Université Paul-Valéry Montpellier 3, UMR CNRS Praxiling. Responsable d'une équipe CNRS sur l'appropriation des langues et du langage, elle mène une réflexion sur ce que l'enseignement du français « langue maternelle » peut signifier dans la France et l'Europe plurilingue / multiculturelle au XXI^e siècle (projets de recherches avec les élèves migrants : Comparons nos langues, Maledive, Conbat+, gitans-Gypsylang et rom-Romtels, partenariats avec le Conseil de l'Europe et la Commission européenne). Elle a comparé ses études à l'enseignement du français au Canada (enfants immigrés, immersion en anglais et minorité francophone).

Helen Avery est enseignante-chercheuse au Centre d'Études pour le Moyen-Orient à l'Université de Lund et enseigne l'arabe à l'Université Linné. Sa recherche focalise, entre autres, les implications de la politique linguistique sur le système d'instruction, l'éducation des réfugiés, et les stratégies de développement.

Brahim Azaoui est maître de conférences en didactiques des langues étrangères et secondes, Université de Montpellier, Lirdef. Ses travaux traitent des questions liées à l'agir professoral, à la multimodalité et à l'éducation plurilingue. L'auteur s'intéresse plus précisément à l'altérité, étudiée à travers l'analyse des ressources multimodales et plurilingues que mobilisent enseignants et élèves pour co-organiser les échanges, négocier et (re)construire les normes et leurs identités dans le processus interactionnel. Il a été co-responsable de la recherche Evascal dans l'académie de Montpellier et a contribué au rapport final.

Fatima Chnane-Davin est professeur des universités à Aix-Marseille Université, ADEF (laboratoire Apprentissage, didactique, évaluation, formation, UR 4671 du CNRS). Ses recherches portent sur la didactique du français langue seconde, la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en France et la formation des enseignants. Elle a coordonné le projet Culture d'enseignement culture d'apprentissage (CECA) dans le contexte français (ouvrage *Enseigner le français langue seconde en milieu scolaire français*), une recherche qui a permis d'observer les classes des élèves allophones et d'analyser les pratiques enseignantes.

Jean-Pierre Cuq est professeur émérite à l'Université de Côte d'Azur, Aix-Marseille Université, Adef (laboratoire Apprentissage, didactique, évaluation, formation, UR 4671 du CNRS). Linguiste et didacticien, il a publié de nombreux travaux, dont plusieurs ouvrages, essentiels à la formation des enseignants et concernant la didactique du français langue étrangère et seconde. Ses thèmes de recherche privilégiés sont la didactique de la grammaire et surtout le français langue seconde. Il est l'auteur de *Le Français langue seconde, origines d'une notion et implications didactiques* (1991). Il a par ailleurs assuré de nombreuses fonctions de présidence dans les structures associatives : Adcuef, Asdifle et Fipf.

Pierre Escudé est professeur des universités en didactique des langues à l'Université de Bordeaux, Laces (Laboratoire Cultures – Éducation – Sociétés) EA 7437. Il développe à l'Espé (désormais Inspé) enseignement et travaux en didactique des langues (bi-plurilinguisme, intercompréhension notamment). Il dirige le trajet bilingue du master MEEF menant au CRPE spécial bilingue français-occitan. Traducteur de Tullio De Mauro, responsable de la collection « Didactique des langues et plurilinguisme » aux éditions Lambert-Lucas, il est actuellement président de l'Adeb (<http://www.adeb-asso.org>).

Felix Etxeberria est professeur des universités en sciences de l'éducation, titulaire de la chaire Jean-Monnet en Éducation et Europe à la Faculté d'éducation de l'Université du Pays basque de Saint-Sébastien.

Son équipe et lui étudient le multilinguisme (basque, espagnol, anglais, langues de l'immigration) et l'éducation au Pays basque, notamment l'acquisition de compétences dans les langues de l'école, les performances scolaires, l'intégration sociale des nouveaux élèves immigrants et le rôle joué par la langue d'origine. Il fait partie du DREAM (*Donostia Research group on Education and Multilingualism*).

Joxe Garmendia est enseignant associé à la Faculté d'éducation, de philosophie et d'anthropologie de l'Université du Pays basque à San Sebastian. Il a travaillé à des projets liés aux villes éducatrices, à des réseaux de co-apprentissage, à différents projets internationaux sur les migrants et les groupes défavorisés. Il a travaillé de préférence avec les *ikastolas* (écoles) et les écoles rurales de Gipuzkoa. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages sur l'éducation au Pays basque, les migrations et la transition des jeunes vers la vie active.

Karima Gouaïch est docteure, attachée temporaire d'enseignement et de recherche à l'Inspé d'Aix-Marseille Université, Adef (laboratoire Apprentissage, didactique, évaluation, formation, UR 4671 du CNRS). Ses thématiques de recherche portent sur le plurilinguisme, la didactique du français langue étrangère et seconde, les pratiques langagières des élèves allophones nés en France, les représentations des enseignants concernant le plurilinguisme lié aux langues minorisées, et les processus d'enseignement-apprentissage du français en Éducation prioritaire.

Marie-Odile Hidden est maître de conférences en didactique des langues à l'Université Bordeaux Montaigne, Telem (laboratoire Textes, littératures : écritures et modèles, EA 4195). Elle forme de futurs enseignants à la didactique du FLE/FLS (formation initiale) ainsi que des enseignants titulaires de l'Éducation nationale ayant dans leurs classes des élèves allophones (formation continue). Ses recherches portent sur la didactique de l'écrit en langue étrangère. Elle collabore au projet SELEnfants qui analyse l'utilisation des outils/supports dans l'enseignement des langues aux enfants ainsi que les actions enseignantes qui s'y rattachent.

Malory Leclère est maître de conférences en sciences du langage et didactique du FLE-S à l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, Diltec (laboratoire Didactique des langues, des textes et des cultures - EA 2288). Ses recherches portent sur les interactions et les pratiques de classe en situation d'apprentissage des langues. Elle s'intéresse à deux contextes en particulier : les classes de langues (maternelle, étrangère ou seconde) pour enfants (projets SELEnfants et Intersens) et la formation linguistique des adolescents ou adultes migrants en France (Projet Plurilinguisme et apprentissage en collaboration avec la Protection Judiciaire de la Jeunesse et le Cepad).

Catherine Mendonça Dias est maître de conférences en sciences du langage et en didactique du FLES à l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, Diltec (laboratoire Didactique des langues, des textes et des cultures - EA 2288), *fellow* à l'Institut Convergences Migration. Ses recherches portent sur l'appropriation du français par les élèves allophones en milieu scolaire français. Elle met en perspective les résultats linguistiques avec les profils individuels des élèves et les conditions de scolarisation, en vue d'apporter des indicateurs pour la didactique du FLS. Ses recherches la conduisent à travailler en interdisciplinarité avec des sociologues et didacticiens de mathématiques. Elle fait partie de l'équipe de coordination scientifique du projet Evascol.

Véronique Miguel Addisu est maître de conférences en sciences du langage, Université de Rouen Normandie, Inspé, Dylis (laboratoire DYnamique du Langage In Situ (EA 7474). Ses recherches en sociolinguistique portent sur les pratiques langagières de locuteurs plurilingues, en particulier lorsqu'ils sont scolarisés à l'école en français. Ses travaux didactiques s'en nourrissent ; ils interrogent les processus d'inégalités socio-scolaires au sein des pratiques langagières, en vue de contribuer à une didactique du français qui favorise l'inclusion de tous les élèves. À cet effet, elle s'appuie principalement sur des démarches ethnographiques et collaboratives avec les praticiens impliqués sur ces terrains.

Karine Millon-Faure est maître de conférences en didactique des mathématiques, Aix-Marseille Université, Inspé, Adef (laboratoire Apprentissage, didactique, évaluation, formation, UR 4671 du CNRS). En 2011, elle a soutenu une thèse portant sur les répercussions des difficultés langagières des élèves migrants sur l'activité mathématique en classe. Depuis, elle participe à diverses recherches dans le champ de l'enseignement des mathématiques pour les élèves à besoins éducatifs particuliers et notamment pour les élèves allophones. Elle était co-responsable de l'axe 2 du projet Evascol qui s'intéressait en particulier à l'évaluation des compétences en français et en mathématiques des élèves scolarisés en UPE2A.

Hilario Murua est enseignant associé en sciences de l'éducation à la Faculté d'éducation philosophie et anthropologie du Pays basque de San Sebastian. Il travaille sur le multilinguisme et ses conséquences dans les écoles du Pays basque. Il participe aux projets de recherche suivants : Insertion de jeunes en difficulté, Échange mutuel de pratiques professionnelles, Langue de l'école et immigration en contextes bilingues, Compétences du professorat devant les élèves immigrants et Développement de compétences du professorat et du personnel d'appui pour l'intégration des élèves immigrants.

Claudine Nicolas est formatrice au Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (Casnav) de Paris. Elle assure appui et conseil aux équipes enseignantes qui accueillent des élèves allophones, élabore et diffuse des documents pédagogiques pour aider à leur scolarisation, crée des offres en formation initiale et continue et anime ces formations. Elle coordonne des projets et partenariats en relation avec les Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) du 1^{er} degré.

Diane Querrien est professeure adjointe au Département d'études françaises, Université Concordia, à Montréal. Après avoir enseigné, notamment à des mineurs non accompagnés, et réalisé un Master en France, Diane Querrien a poursuivi sa formation doctorale au Québec. Ses recherches portent sur la didactique du français langue seconde ou étrangère, notamment sur la formation des enseignants pour soutenir l'accueil, l'intégration et la scolarisation des élèves allophones en domaine francophone.

Isabelle Rigoni est maître de conférences en sociologie, Inshea, Grhapes, associée au Centre Émile-Durkheim et à Migrinter. Ses recherches portent sur la socialisation, l'éducation et la scolarisation des élèves en situation de migration et d'allophonie. Elle s'intéresse à la fois aux orientations des politiques publiques en matière de scolarisation de ces publics, au rôle des acteurs publics et associatifs, aux fonctions et à la formation des acteurs éducatifs, et aux expériences socio-scolaires des enfants et des jeunes. Elle est l'une des coordinatrices du projet Evascol.

Sofia Stratilaki-Klein est maître de conférences à l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, Diltec (laboratoire Didactique des langues, des textes et des cultures - EA 2288), enseignante associée à l'Université du Luxembourg. Elle mène depuis une décennie des recherches dans les domaines de l'analyse du discours, de la didactique des langues et du plurilinguisme. Elle collabore dans le cadre du projet Plurilinguisme et inclusion scolaire (Plinsco, GIP-FSE, 2017-2020) avec Claudine Nicolas pour décrire les conditions de construction et de gestion d'une compétence plurilingue chez les élèves allophones nouveaux arrivants.

Simona Tersigni est maître de conférences en sociologie à l'Université Paris Nanterre, Sophiapol, membre affiliée de l'UMR DynamE (7367). Ses recherches ont porté sur les relations interethniques au prisme de la transmission de l'Islam en/de France, de ses affichages publics et sur les espaces en partage. Travaillant plus récemment sur la fabrication de l'enfance en situation migratoire, elle analyse la place du religieux et des langues jusqu'à la « sonorité d'autrui » dans les formes d'identification,

assignation ou définition de soi ainsi que dans la tension entre agency et articulation des rapports sociaux de domination. Elle fait partie de l'équipe de coordination scientifique du projet Evascol.

Laura Uribe est docteure, attachée temporaire d'enseignement et de recherche en sciences du langage et didactique du FLE-S à l'Université Sorbonne Nouvelle, Diltec (laboratoire Didactique des langues, des textes et des cultures, EA 2288). Ses recherches portent sur l'analyse des pratiques pédagogiques et sur la formation des enseignants exerçant en contexte bilingue. Depuis 2005, elle organise des formations en didactique intégrée des langues pour les établissements du réseau AEFÉ. Elle collabore également au projet SELEnfants qui analyse l'utilisation des outils/supports dans l'enseignement des langues aux enfants ainsi que les actions enseignantes qui s'y rattachent.

Table des matières

Préface	15
Jean-Pierre Cuq	
Introduction	17
Catherine Mendonça Dias, Brahim Azaoui et Fatima Chnane-Davin	

Première partie

Inclusion des élèves allophones et expériences des enseignants

Politiques éducatives, dispositifs et inclusion : des problématiques nationales ?

1. « Besoins éducatifs particuliers » et inclusion scolaire des enfants et jeunes migrants : le grand tâtonnement	25
Maïtena Armagnague, Inshea, Ghrapes	
2. Entre les « mesures spéciales » de soutien et « l'enseignement » : la réception des nouveaux arrivants en Suède	39
Helen Avery, Université de Lund, Center for Middle Eastern Studies (Suède)	
3. Comment évoluent nos offres de service pour les élèves allophones ? L'exemple du Québec	53
Diane Querrien, Université Concordia, Montréal (Canada)	
4. Éducation inclusive, plurilinguisme et immigration	71
Felix Etxeberria, Elisabeth Arrieta, Joxe Garmendia, Hilario Murua, Université du Pays Basque (Espagne)	

L'enseignement auprès d'élèves allophones : réalités, représentations et besoins

5. Enseigner aux allophones. Représentations du métier et pratiques de terrain	91
Isabelle Rigoni, Inshea, Ghrapes	
6. Enseigner auprès d'élèves en situation de grande précarité : du désir didactique à la souffrance ressentie	107
Brahim Azaoui, Université de Montpellier, Lirdef	

7. Formation des enseignants en charge d'élèves allophones,
d'hier à aujourd'hui : quelles perspectives ? 123
Catherine Mendonça Dias, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, Diltec ;
Brahim Azaoui, Université de Montpellier, Lirdef ;
Fatima Chnane-Davin, Aix-Marseille Université, Adef

Deuxième partie

Apprentissage et enseignement d'une langue seconde et en langue seconde

Représentations et pratiques enseignantes liées au plurilinguisme des élèves

8. Langues et École : pour une didactique du plurilinguisme
inclusif 141
Sofia Stratilaki-Klein, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, Diltec,
Université du Luxembourg et Claudine Nicolas, Casnav de Paris
9. *Le translanguaging*, un autre regard pour l'inclusion :
propositions pour une didactique inclusive du français 155
Véronique Miguel Addisu, Université de Rouen, Dylis
10. Enseigner à des élèves plurilingues : vers une didactique
inclusive 171
Nathalie Auger, Université Paul-Valéry - Montpellier 3, Praxiling

Appropriations du français en langue seconde par les élèves allophones

11. Implications didactiques de l'appropriation du français
sur une année scolaire par les élèves allophones 187
Catherine Mendonça Dias, Paris 3, Diltec
12. Analyse quantitative et qualitative des difficultés rencontrées par
les élèves allophones dans leurs apprentissages mathématiques ... 203
Karine Millon-Fauré, Aix-Marseille Université, Adef
13. Conduites d'étayage dans une séquence de grammaire en UPE2A :
les outils didactiques au cœur de la multimodalité des pratiques
enseignantes 217
Marie-Odile Hidden, Université Bordeaux Montaigne, Telem ;
Malory Leclère et Laura Uribe, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, Diltec

Allophonie : un concept plus large et moins spécifique qu'il n'y paraît

14. Enseigner aux allophones et aux alloglottes :
mêmes défis langagiers ? 239
Karima Gouaïch, Fatima Chnane-Davin, Aix-Marseille Université, Adef

15. Langues régionales, langues de France : la première <i>allophonie</i> dans le système scolaire français	259
Pierre Escudé, Université de Bordeaux, Laces	

Conclusion	275
Simona Tersigni, Université Paris Nanterre, membre du Sophiapol, membre affiliée de l'UMR 7367 Dynamie	

Annexes

Sigles et acronymes	283
Les auteur·e·s	285
