

<b>Zeitschrift:</b>	Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA
<b>Herausgeber:</b>	Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz = Association suisse de linguistique appliquée
<b>Band:</b>	- (2019)
<b>Heft:</b>	110: Le contenu dans l'enseignement de L2 et dans l'enseignement en L2 = Teaching an L2 through content and teaching content in an L2
<b>Artikel:</b>	Interroger les zones de contact entre enseignement de langue et enseignement en langue de scolarisation : le rôle des représentations dans l'inclusion scolaire des élèves allophones
<b>Autor:</b>	Stratilaki-Klein, Sofia
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-978682">https://doi.org/10.5169/seals-978682</a>

### Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 08.01.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# **Interroger les zones de contact entre enseignement de langue et enseignement en langue de scolarisation: le rôle des représentations dans l'inclusion scolaire des élèves allophones**

**Sofia STRATILAKI-KLEIN**

Université Sorbonne Nouvelle, DILTEC et Université du Luxembourg  
Rue Saint-Jacques 46, 75005 Paris, France  
[sofia.stratilaki@sorbonne-nouvelle.fr](mailto:sofia.stratilaki@sorbonne-nouvelle.fr)

This paper aims to reflect on the links between the representations of plurilingualism and the inclusion of allophone pupils newly arrived in France. To do so, I analyse data collected as part of the Multilingualism and School Inclusion project. Specifically, I examine a few excerpts of an interview conducted with an elementary school teacher of an inclusion class. The interview analyses show that allophone pupils are in a situation where they build disciplinary knowledge through two or more languages and that the teacher values these plurilingual resources. He encourages the transfer of knowledge and linguistic skills from one language to another for the benefit of its development, especially for the acquisition of competencies in French, the language of schooling.

**Keywords:**

plurilingualism, school inclusion, allophone pupils, bilingual education, social representations.

**Mots-clés:**

plurilinguisme, inclusion scolaire, élèves allophones, éducation bilingue, représentations sociales.

## **1. Introduction**

En France, les écoles qui accueillent des élèves allophones mettent en œuvre des dispositifs spécifiques, appelés des *Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants* (désormais Upe2a). Cette scolarisation de type immersif en langue française (d'une durée d'un an, d'après les textes officiels) doit les préparer à intégrer le cursus scolaire commun et a pour objectif la maîtrise rapide de la langue pour la communication courante, d'une part, et pour les apprentissages des autres disciplines, d'autre part. Selon la Circulaire de 2012, l'inclusion de ces élèves dans des classes ordinaires (pour l'enseignement du sport, de la musique, des arts, par exemple, car ces disciplines sont dites non linguistiques) se fait souvent dès le début de leur arrivée afin de leur permettre d'acquérir des connaissances parallèlement dans des savoirs disciplinaires. De cette manière, la priorité est donnée au contenu disciplinaire, tout en portant une attention particulière à la langue de scolarisation (à travers les explications, les gestes, les répétitions, les reformulations des consignes favorisant la conceptualisation, par exemple). Les élèves allophones construisent ainsi leurs (premières) connaissances en français et continuent à s'instruire dans les autres disciplines, en Upe2a et dans les classes ordinaires d'affectation, en

fonction de leur niveau scolaire sans dépasser un écart d'âge de plus de deux ans avec l'âge de référence correspondant à ces classes. En effet, nous lisons dans la Circulaire de 2012:

ils doivent bénéficier d'emblée d'une part importante de l'enseignement proposé en classe ordinaire, a fortiori dans les disciplines où leurs compétences sont avérées (langue vivante, mathématiques, etc.). Un emploi du temps individualisé doit leur permettre de suivre, le plus souvent possible, l'enseignement proposé en classe ordinaire [...]. L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers [...]. L'enseignement du français comme langue de scolarisation ne saurait être réalisé par le seul professeur de l'Upe2a: l'ensemble de l'équipe enseignante est impliquée (Circ. n° 2012-141 du 2-10-2012).

Pour réussir l'inclusion scolaire, l'intégration entre langue et contenu disciplinaire s'avère donc essentielle. De nombreuses recherches, ces dernières années (p. ex. Coste 2004; Demierre-Wagner & Schwob 2004; Brohy 2006; Duverger 2011; Gajo 2019), ont abordé la question de l'enseignement bilingue et de l'apprentissage d'une L2 à travers les disciplines: elles ont étudié la différence de fonctionnement entre un modèle bilingue et monolingue, en regard à l'accès au savoir dans deux langues, les processus cognitifs déployés, la bifocalisation (focalisation sur la langue et le contenu), la fonction du changement de langue lors des interactions en classe, les liens entre L1 et L2 et l'influence de l'immersion sur l'apprentissage d'autres langues, la place des langues dans le curriculum, ou encore la motivation et les représentations des élèves. Ces études ont montré que les élèves des classes bilingues ont des résultats dans les disciplines enseignées (partiellement ou totalement) en L2 supérieurs ou au moins équivalents à ceux des élèves en classes monolingues (Grossenbacher & Vögeli-Mantovani 2010). Partant de ce constat, on se pose la question suivante dans le cadre de cette étude: comment les acteurs de l'école saisissent-il ces textes et quels sont les effets des dispositifs d'enseignement bilingue en termes de processus d'inclusion dans le système éducatif français?

En effet, l'inclusion scolaire se traduit par des démarches pédagogiques très divergentes, allant de la non-intégration des élèves allophones ou d'une inclusion partielle dans les classes ordinaires jusqu'à la plus grande ouverture du dispositif, permettant aux élèves de co-construire des savoirs avec des camarades du même âge ainsi que de participer activement à la vie de l'école. En fonction des académies, nombreux sont encore les enseignants qui envisagent les modalités de l'enseignement intégré des savoirs disciplinaires plutôt comme une addition de la didactique de la L2 et des disciplines. En d'autres termes, ils ne prennent pas en compte les compétences plurilingues de ces élèves (au sens de Coste, Moore & Zarate 1997), dans la mesure où ils établissent des frontières entre la (les) langue(s) et les contenus d'enseignement, préférant consolider les compétences linguistiques avant d'entamer un travail sur les disciplines. De manière générale, les enseignants

ont tendance à se placer du côté "langue", en considérant les disciplines comme un terrain d'expérimentation pédagogique pour la L2, ou alors du côté "discipline", en considérant la langue comme un obstacle dans le processus d'apprentissage, notamment pour les élèves allophones (Rapport Evascol 2018). De fait, l'inclusion devient facultative, élément à géométrie variable, et peut débuter à n'importe quel moment de la scolarité. Elle peut alors occuper quelques pourcents du temps scolaire comme sa totalité pendant une certaine période.

Pourquoi cette hétérogénéité existe-t-elle, malgré l'existence du cadre législatif qui prévoit pour *tous* les élèves allophones l'enseignement *dans et par* la L2 dès leur entrée à l'école, c'est-à-dire l'enseignement de la langue de scolarisation<sup>1</sup> à la fois comme matière scolaire et vecteur d'accès à des connaissances disciplinaires autres? Une des raisons tient, à notre sens, au fait que tous les acteurs de l'école ne sont pas (encore) outillés ou suffisamment formés (en formations initiale et continue) à l'enseignement du français en tant que langue seconde et/ou étrangère<sup>2</sup>. La complexité de cette situation est également nourrie de diverses représentations qui traversent l'école française sur les langues et leurs apprentissages. Le système éducatif s'en tient à une entrée limitée et généralement cloisonnée des autres langues dans les programmes et renforce la position centrale du français, langue de scolarisation, vecteur majeur de l'ensemble des disciplines, posé comme une des conditions principales à la fois de la réussite scolaire, de l'intégration sociale et de l'avenir au-delà des études. Il n'est donc pas surprenant que le concept d'inclusion scolaire plutôt flou suscite tant l'enthousiasme que la polémique et qu'il se trouve aussi au cœur de différentes approches didactiques. Dans la présente étude, nous postulons que, afin de mettre en place une didactique du plurilinguisme visant à intégrer les savoirs linguistiques et disciplinaires, il est essentiel, pour les enseignants, de prendre conscience de la nécessaire intégration entre langue et discipline dans le processus d'inclusion scolaire des élèves allophones. Cela suppose avant tout de prendre en considération que le discours pédagogique tenu par les enseignants organise ou réorganise à son tour les savoirs disciplinaires, la langue étant ainsi impliquée doublement dans le processus de construction des savoirs par sa fonction de médiation.

Partant de ces considérations, nous avons initié un projet de recherche-formation, co-financé par le Fonds Social Européen, intitulé Plurilinguisme et Inclusion scolaire (Rectorat de Paris 2017-2020) et soutenu par le CASNAV<sup>3</sup> de

<sup>1</sup> Verdelhan-Bourgade (2002) envisage la langue de scolarisation en termes de fonctions: la fonction de découverte, la fonction langagière – usages de la langue en milieu scolaire –, la fonction méthodologique – modes de pensée, d'apprendre, et la fonction sociale et citoyenne.

<sup>2</sup> Il existe de plusieurs travaux sur la question de la formation des maîtres, notamment ceux de Geiger-Jaillet (2007) sur l'enseignement bilingue en Alsace.

<sup>3</sup> Centre Académique pour la Scolarisation des Enfants Allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs.

Paris. Ce projet se donne pour objectif principal d'explorer les représentations du plurilinguisme des enfants allophones et de leurs familles, et de les mettre en rapport avec les représentations et les pratiques de leurs enseignants. Pour illustrer notre propos, nous faisons l'hypothèse que la construction des savoirs linguistiques et disciplinaires est le fruit des contacts, des intersections et des interactions complexes entre les acteurs engagés dans ces dispositifs, qui peuvent intervenir à plusieurs niveaux en classe multilingue:

- a) contact entre la langue de scolarisation et les autres langues présentes dans la classe;
- b) interaction entre la langue de scolarisation et les disciplines scolaires;
- c) interaction entre les langues premières des élèves et leurs savoirs en disciplines;
- d) transposition des savoirs linguistiques (préalables et nouveaux) dans ce nouveau contexte;
- e) transposition des savoirs disciplinaires construits dans leurs langues premières/familiales et dans la langue de l'école dans ce nouveau contexte.

En classe, il ne s'agit pas de faire comme si ces contacts n'existaient pas; ils ont leur place et leurs fonctions dans le processus d'enseignement/apprentissage des disciplines, notamment par des alternances entre les langues et langue de scolarisation qui se manifestent au moins selon les quatre angles suivants:

- a) la langue de scolarisation comme outil de communication: valable à travers tout le curriculum pour tous les élèves, mais liée surtout à l'intégration sociale des élèves allophones;
- b) la langue de scolarisation comme vecteur d'accès à des connaissances disciplinaires autres: le répertoire langagier des élèves allophones est un répertoire déjà pluriel qui, tout au long de la scolarité, va se trouver exposé à la langue de scolarisation pour apprendre des savoirs scientifiques et va s'enrichir, s'en restructurer, s'en complexifier. Autrement dit, la pertinence linguistique des savoirs scientifiques apparaît encore davantage lorsqu'on intègre la dimension plurilingue;
- c) la langue de scolarisation comme objet de savoir: pertinent dans toutes les disciplines, mais avec davantage de systématicité en Upe2a;
- d) la langue de scolarisation comme enjeu d'inclusion et de réussite scolaire: élément qui concerne tous les enseignants en tant que projet éducatif.

Penser la langue de scolarisation dans la perspective d'une éducation plurilingue consiste donc à analyser les représentations de cette composante centrale de l'école.

En nous appuyant sur ces réflexions, nous analyserons le corpus d'un entretien semi-directif conduit auprès d'un enseignant en élémentaire. Il s'agit ici moins

de s'interroger sur des pratiques effectives de l'enseignant que d'analyser ses représentations. Nous faisons ici le choix de présenter des extraits de discours d'un enseignant en élémentaire, car il s'agit des enseignants polyvalents ayant comme tâche d'enseigner à la fois le français et les autres disciplines aux élèves allophones. Nos analyses montreront que le travail sur les langues en contact (par exemple, la distance ou la proximité, qu'elle soit objective, subjective ou imaginée, etc.) est partie prenante du travail sur les concepts disciplinaires dans la mesure où les langues sont des outils de médiation pour la socialisation et la construction des savoirs disciplinaires. Nous montrerons en particulier que la construction des compétences plurilingues devrait prendre appui à la fois sur les répertoires diversifiés dont des élèves scolarisés sont porteurs (conçus de manière holistique et non seulement sur des formes ou variétés reconnues par l'école, cf. Coste 2013) et sur une démarche inclusive dynamique et constante, comme projet collectif de l'ensemble de la communauté, et ce dès l'arrivée des élèves allophones à l'école française, et non seulement sur des activités limitées et ponctuelles à la sensibilisation aux langues.

## 2. Méthodologie et contexte d'étude

En région parisienne, ce sont environ 3000 élèves nouveaux arrivants qui sont scolarisés chaque année, dans le premier degré et le second degré, dans plus de 150 dispositifs. Les enseignants savent bien que les classes se présentent rarement de façon homogène, notamment aux niveaux linguistique et social. Pour autant, cette hétérogénéité ne manque pas de les désemparer, car ils sont très souvent pris entre des outils ou des cursus/curricula conçus par un système national homogénéisant et une réalité pédagogique bien plus complexe. Afin d'identifier les raisons, le projet Plurilinguisme et inclusion scolaire porte sur les pratiques langagières et les représentations des langues ainsi que sur leur rôle dans la construction identitaire des élèves allophones scolarisés en Upe2a dans l'Académie de Paris (Nicolas & Stratilaki-Klein 2018). Nous analysons qualitativement des données recueillies lors d'entretiens semi-directifs, qui ont eu lieu en français et/ou dans les langues maternelles des participants: 77 participants au total (sur la base du volontariat, Upe2a et DNL)<sup>4</sup> provenant de 15 écoles, c'est-à-dire des élèves, parents, enseignants, directeurs, principaux, inspecteurs. L'option forte consiste à postuler que "l'ensemble" des discours tenus par les acteurs du système éducatif sur la pluralité (pluralité des pratiques pédagogiques, des représentations, des formes et modes d'appropriation, etc.)

---

<sup>4</sup> En faisant référence au terme DNL (discipline non linguistique), il s'agit, certes, de reprendre les termes utilisés et de distinguer ainsi les autres disciplines ou matières scolaires, mais le terme ne fait pas de sens, selon nous, toutes les disciplines scolaires impliquant l'utilisation du langage et de registres spécifiques au contexte scolaire et à la discipline. L'unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe propose un modèle résumant la question des langues *dans* l'éducation et des langues *pour* l'éducation, modèle qui fait simplement la distinction entre "langue comme matière" et "langue(s) des autres matières". Voir, en particulier, [www.coe.int](http://www.coe.int).

est constitutif d'une méthodologie active d'inclusion scolaire. Nous nous intéressons ici uniquement aux discours d'un enseignant en élémentaire. Précisons que la formation à l'enseignement du français en tant que langue seconde ou étrangère n'est pas obligatoire, mais des offres sont régulièrement proposées par le CASNAV sur ces pédagogies spécifiques. La plupart des enseignants de notre étude détiennent la Certification Français Langue Seconde (FLS). Cette formation est ouverte à tout enseignant, quelle que soit sa discipline, mais s'adresse également à tout personnel souhaitant acquérir des connaissances et développer des compétences dans le domaine du FLS. Notons enfin que les postes à profil Upe2a sont souvent occupés par des enseignants du premier degré, mais sont ouverts à toute candidature justifiant d'un intérêt et d'une expérience significative dans l'enseignement du FLS (Mention FLS en Master, par exemple). Le protocole d'entretien (15 questions, au total) a porté sur la biographie, les pratiques et les représentations langagières des enseignants d'écoles élémentaires (1<sup>er</sup> degré) et de collèges (2<sup>nd</sup> degré). La plupart de nos témoins se déclarent être plurilingues, avoir des représentations positives envers les langues et des expériences professionnelles et personnelles avec l'altérité.

### **3. L'inclusion comme levier de l'enseignement bilingue**

"L'enseignement bilingue est une notion extrêmement polysémique", a constaté depuis fort longtemps Brohy (2006: 14). La diversité des programmes d'enseignement bi-/plurilingue mis en place dans le monde reflète la réalité sociale et les dynamiques des contextes d'enseignement/apprentissage des langues (pour un aperçu et pour une réflexion d'ensemble, voir notamment Gajo 2001; Cavalli 2005; Steffen 2013). Les références aux recherches suisses et canadiennes sur le "content-based instruction" (Lyster 2007), principalement, ont contribué utilement à faire évoluer la réflexion des chercheurs pour proposer des orientations et des modalités susceptibles de mieux correspondre aux besoins et aux projets éducatifs suscités par les évolutions du paysage européen dans le contexte actuel de globalisation et de mondialisation. En effet, cet enseignement présente des particularités selon qu'il est destiné à des minorités linguistiques permettant aux enfants de recevoir un enseignement dans leur langue usuelle (Kremnitz 2016), à des régions ou sociétés habituées à fonctionner dans plusieurs langues comme l'Alsace (Huck 1999) ou le Luxembourg (Stratilaki-Klein 2019), à des pays autrefois colonisés souhaitant préserver leurs langues locales ou régionales tout en gardant l'accès à des langues internationales (Puren 2016; Maurer 2011) ou encore à des élèves qui veulent ajouter des langues à leur répertoire linguistique, comme le fait l'enseignement des lycées franco-allemands (Stratilaki 2011) ou les sections européennes ou internationales (Suhaste & Hélot 2016). Au-delà des disparités caractérisant ces modalités, le principe fondamental est que le plurilinguisme est considéré comme un atout et un levier pour mieux apprendre, les

expériences linguistiques et interculturelles ainsi que les différentes formes de la connaissance étant transférables d'une langue à l'autre. Dans la littérature spécialisée, nous lisons les questions suivantes: Qui doit enseigner quoi, en quelle langue et selon quelle logique de division? Comment cet enseignement doit-il se faire? Qu'est-ce que l'enseignement bi-/plurilingue et comment y parvenir? Quel statut pour quelles langues, selon quels critères et pour quoi faire? On pourrait en ajouter une, plus spécifique à notre étude: comment penser l'enseignement bi-/plurilingue face aux questions que pose la prise en compte des langues premières des élèves, toute langue ne comptant pas à parts égales?

À ces questions, l'inclusion scolaire des élèves allophones en région parisienne répond de manière sensiblement variable en reconfigurant, d'une certaine façon, l'écologie des langues dans l'espace éducatif. En matière d'organisation, l'enseignement se fait selon les trois modèles suivants:

- a) L'enseignement plurilingue: au primaire, dans certains dispositifs Upe2a, un maître a en charge la gestion pleine et entière de sa classe. Une telle stratégie permet d'assurer la construction de ponts/passerelles entre la langue de scolarisation, les langues premières des enfants et les disciplines (cf. voir l'exemple de notre analyse).
- b) Le modèle immersif: au collège, la règle un maître/une langue, le français, semble plus générale, même s'il y a des phases de transposition et une plus grande souplesse dans la gestion du temps pour les élèves allophones, en fonction de leur progression et leurs objectifs langagiers, linguistiques et disciplinaires.
- c) Et l'enseignement itinérant: les élèves allophones sont inclus de fait aux classes ordinaires (car il n'y a pas d'Upe2a dans l'école), et un enseignant intervient toute la semaine de classe en classe en proposant aux élèves des cours de soutien en français pendant une heure ou deux. Néanmoins, le défi majeur pour ce modèle est la crainte de ne pas pouvoir assurer la continuité primaire-collège.

Quant au fonctionnement, le choix de faire appel aux langues des élèves dans les activités d'apprentissage est laissé à la discréption de l'enseignant. En pratique, cela peut donc largement varier d'une classe à l'autre, d'une année à l'autre, en fonction de l'âge, des effectifs et/ou du niveau linguistique (en langue première) des élèves, mais aussi des enseignants et de leur conception de l'enseignement bi-/plurilingue. Cet élément n'est, certes, pas spécifique aux élèves allophones. Or, ce qui rend l'inclusion particulièrement intéressante en tant que levier de l'enseignement bilingue est, à notre sens, de la concevoir non seulement comme simple étape transitoire et sélective, mais aussi comme outil pédagogique majeur permettant, à terme, une pratique conjointe des langues et disciplines au service des apprentissages scolaires.

Enfin, précisons qu'en retenant les mathématiques<sup>5</sup> comme discipline d'évaluation des compétences disciplinaires au moment de l'arrivée de l'élève allophone à l'école française, puis de son inclusion, l'autorité scolaire a choisi la discipline la plus emblématique parmi les disciplines "importantes" pour montrer, d'une certaine façon, que le choix de l'inclusion des élèves allophones ne relevait pas d'une acceptation à contrecœur d'un système dont elle n'aurait pas voulu, mais qu'il s'agissait bien d'une volonté de *tous* et que l'inclusion allait avoir sa place pleine et entière dans le système éducatif français. Dans ce sens, la question n'est plus de savoir si les mathématiques ou l'enseignement des mathématiques présentent de bonnes occasions pour apprendre le français comme langue de scolarisation: elles représentant emblématiquement la position de l'Éducation nationale. C'est plutôt la manière de définir ou de comprendre le rôle de l'inclusion dans l'enseignement qui dépend du point de vue retenu dans l'espace éducatif. L'analyse qui suit montrera que, pour atteindre les objectifs fixés par le curriculum national, l'enseignant se base essentiellement sur les spécificités de chaque langue par approche contrastive/comparative, malgré l'ouverture à l'enseignement bi-/plurilingue. Sans tarder davantage, nous passons désormais à l'analyse des témoignages.

#### **4. Discours et représentations sur les apprentissages intégrés**

Nous analysons trois extraits d'entretien avec l'enseignant E-A. Nous lui avons posé la question suivante: "que pensez-vous de l'inclusion des élèves allophones?". Pour répondre à cette question, l'enseignant décrit ses pratiques. Il nous explique que, pour l'enseignement du français, l'entrée dans l'apprentissage se fait souvent par la comparaison des langues (qu'elle soit implicite ou explicite, verbale ou non verbale, de la part de l'élève ou de l'enseignant), une transposition parfois peu repensée mais réussie, selon lui. Pour l'enseignement des disciplines, il se base en particulier sur les propriétés communes et sur un processus de rapprochement des expériences que les élèves ont du monde, souvent dans une ambiance détendue par le jeu. D'après lui, cette interdépendance des langues à l'intérieur du répertoire plurilingue offre un potentiel d'apprentissage important. L'objectif de l'enseignant est de montrer aux élèves non seulement comment apprendre (la langue de scolarisation ayant des caractéristiques bien spécifiques) mais aussi comment apprendre à apprendre (les disciplines) en les conduisant à chercher par eux-mêmes des stratégies qui relèvent de l'ordre des savoir-faire. Pour le faire, l'enseignant autorise ses élèves à naviguer librement entre les langues, leur permettant ainsi de mobiliser leurs compétences et les pré-acquis encodés dans leurs

---

<sup>5</sup> Un rapport sur l'enseignement des mathématiques en langues étrangères (2005) figure sur le site Emilangues. Rédigé par deux inspecteurs de chacune des disciplines, le rapport justifie surtout le dispositif EMILE pour l'apprentissage des mathématiques et il laisse entrevoir la possibilité d'utiliser des approches propres au pays européen dont la langue est enseignée. Cf. [www.emilangues.education.fr](http://www.emilangues.education.fr).

répertoires linguistiques. Il aborde la géométrie sous une comparaison implicite avec les autres langues. Nous avons pu cependant constater que toutes les langues des élèves ne sont pas mobilisées dans ses cours. L'enseignant se contente parfois de juxtaposer sa formulation à la langue première de l'élève, afin de "décloisonner", comme il dit, les langues. En même temps, ces approches plurielles permettent aux élèves de dépasser la peur de la confusion entre les langues (source de nombreux blocages pour les élèves allophones). Nous retenons également la volonté de l'enseignant de respecter une continuité dans la gestion des langues de l'enfant, de la famille et de l'école. Enfin, nous pouvons dire que, même si les extraits suivants illustrent le discours d'un enseignant formé aux principes de l'éducation bi-/plurilingue, il opte parfois pour une superposition des langues (comme s'il s'agissait d'un ajout) pour arriver progressivement à l'apprentissage des disciplines scolaires: "je pars...pour aller...puis petit à petit", comme le montre l'extrait suivant:

**Enseignant E-A. CM2 (5è année élémentaire): l'inclusion**

**E-A.** Alors (...)<sup>6</sup> à la maison, je parlais uniquement espagnol. Et c'est à l'entrée en maternelle où j'ai commencé à apprendre le français. (...) Ça a été un grand choc. Je m'en souviens d'avoir une autre vision du monde, une autre façon surtout de parler avec les enfants, mes camarades, mes pairs, mais progressivement je me suis bien adapté. (...) Puis, en fait, rapidement le passage à la maison c'est fait en français aussi avec mon père. (...) Ma mère voulait privilégier l'espagnol, puis mon père rééquilibrat les deux. [...] Donc, pour le français, à un moment donné mon père a dit: Maintenant, il est à l'école maternelle. Il faut bien répartir le temps de langue. (...)

Ce que je pense de l'inclusion? Inclure, cela veut dire donner à l'élève la chance de parler ses langues, d'utiliser les langues pour apprendre, le français, mais aussi les autres matières. Moi, je m'occupe essentiellement de la géométrie et des sciences. Je connais pas toutes les langues, mais je me renseigne, je cherche de comparer, de voir les liens entre les langues, pour mieux enseigner le français. Et pour le français plus spécifiquement le langage dont ils auront besoin pour comprendre les autres matières. Pour la géométrie, ils savent déjà, donc il faut partir de leurs bases, de ce qu'ils sont capables de faire, emprunter les ponts qui relient les langues, même s'ils voient pas tout de suite ce liens, c'est par des effets induits en fait (...). Voilà, pour répondre à votre question: inclure, cela veut dire pour moi décloisonner, peu importe, en Upe2a mais aussi dans les disciplines pour que les élèves soient capables de percevoir les possibles de leurs propres langues. Je pars de leurs langues pour aller vers le français, puis petit à petit vers d'autres matières.

Coste (1984: 126-127) a souligné, depuis longtemps, que "s'interroger sur [...] l'interrelation de divers micros dans la compétence en construction de l'apprenant [...], c'est [...] y réintroduire en force la diachronie pour ce qui est de la mise en places des compétences linguistiques individuelles". Partant de ce constat, à l'issue de l'entretien, nous avons questionné l'enseignant E-A sur la gestion des langues en classe. L'enseignant est conscient de l'investissement de l'élève allophone pour apprendre le français ou comprendre des savoirs disciplinaires. Selon lui, prendre appui sur ses savoirs antérieurs signifie les utiliser comme "relais" ou comme "auxiliaires" dans l'apprentissage. Dans ces

<sup>6</sup> Conventions de transcription : (...) [...]: pause ou passage non transcrit.

moments-là, malgré une vigilance bienveillante qui assure l'importance donnée au français langue de scolarisation, il accorde beaucoup de fluidité dans les choix de langues car, bien souvent, les élèves eux-mêmes régulent la langue de l'interaction pour arriver à comprendre le contenu (et les consignes) de la matière disciplinaire. Enseigner des savoirs disciplinaires en L2 permet, d'après l'enseignant, de développer une réflexion transversale sur le fonctionnement du langage dans ses dimensions plurilingues au sein de différentes disciplines, et de proposer aux élèves allophones une réflexion métalinguistique sur la langue de l'école, et surtout sur leurs langues familiales qui deviennent alors de réelles ressources dans le processus d'apprentissage.

Dans la classe, les élèves sont invités à travailler souvent de manière autonome: lire en silence, faire un dessin ou un découpage, ou faire un jeu à plusieurs, travailler en tandem. Tous les élèves, n'ayant pas le même niveau en français, ne font pas la même chose en même temps. Ils s'entraident dans les tâches qui leur sont confiées, et régulent la langue des échanges. Il convient aussi d'ajouter que ce passage d'une langue à l'autre se fait aussi pour faciliter la communication et éviter l'interruption de l'interaction. Cela veut dire aussi que, dans le cadre d'apprentissage immersif, il existe certains moments où le but immédiat de communiquer attire l'attention des interlocuteurs et certains autres où les interlocuteurs concentrent leurs efforts sur les moyens langagiers pour atteindre ce but.

#### **Enseignant E-A. CM2 (5è année élémentaire): la gestion des langues**

**E-A:** Ça ne me dérange pas, de passer d'une langue à l'autre, surtout quand j'enseigne les mathématiques. C'est normal, on va expliquer d'abord les consignes, pour qu'ils comprennent. On va expliquer les mots, avec leurs mots. Et s'ils passent rapidement du français, c'est pas grave, parce que c'est opaque pour eux au début. Certains n'hésitent pas à prendre des risques dans la résolution des problèmes, ils vont directement d'autres les évitent. C'est vrai, ils réussissent pas toujours. (...) Comment je fais alors? Je les laisse parler d'abord, dans leurs langues. J'arrive cette année à laisser la parole à tous. Pour moi, c'est donner la possibilité de penser et de s'exprimer. Puis, il y a le contenu. Alors, je laisse certains exercices à côté, pour un moment, mais ils apprennent comme ça à analyser la langue pour arriver à comprendre les exercices. Et on reprend après les mathématiques. Toute la difficulté est là, en fait. Savoir gérer ce moment de flottement, cette double tâche, ces deux éléments qui se complètent en fait (...). Pareil pour les autres matières. Finalement, ils apprennent mieux dans plusieurs langues et surtout ils s'habituent à réfléchir sur le français, comment faire, et sur leurs langues.

Si je vois bien qu'en français c'est difficile, pour certains, donc hop je vais leur donner une explication dans une autre langue, en arabe ou en anglais, le plus souvent, pour comparer les langues. Et on va passer de l'une à l'autre. Pour certains implicites, cela ne suffit malheureusement pas, mais il faudrait communiquer d'abord pour pouvoir ensuite expliquer les choses, qu'ils puissent d'abord m'expliquer ce qu'ils comprennent pas (...). Je laisse aussi beaucoup de place à l'autonomie, je donne des tâches différentes, selon leur niveau, pour pouvoir arriver à une notion plus complexe en français.

Au primaire, où la langue traverse plusieurs disciplines scolaires et où une même discipline peut être traversée par plusieurs langues, le degré d'implication conjointe de l'enseignant et de l'élève dans l'interaction se révèle très important. Cette implication se rend visible surtout dans les moments de contact des

langues en Upe2a, où les élèves sont amenés à prendre des risques langagiers. Lyster (2002) souligne l'importance de distinguer entre négociation de la forme et du sens, dans l'intention de se focaliser principalement sur la communication du contenu tout en attirant l'attention des apprenants sur la forme pour qu'ils réanalysent et modifient leur output. Il admet cependant qu'il n'est pas toujours aisément de faire la différence. D'autres chercheurs, comme Gass (1997), Steffen (2013), ont souligné également qu'il n'est pas toujours facile de distinguer les deux éléments. Nous retrouvons cette réflexion lorsque l'on questionne l'enseignant E-A sur le travail avec deux langues, notamment dans l'extrait suivant:

**Enseignant E-A. CM2 (5<sup>e</sup> année élémentaire): les représentations du plurilinguisme et pratiques plurilingues**

E.A: Ces élèves sont plurilingues. Cette richesse est importante, que ce soit pour l'apprentissage du français ou pour les autres matières. Je le vois tous les jours. Ils évoluent, surtout en élémentaire. Et on a la chance de les avoir tous les jours, dans toutes les matières, ou presque. Mais les mentalités françaises continuent à résister au bilinguisme. L'idée autour du français comme seule langue d'enseignement, comme norme à l'école, reste tenace, surtout dans l'éducation nationale (...). Le système ne s'ouvre que de manière timide. Il faut l'avoir vécu soi-même, avoir fait cette expérience du plurilinguisme, je crois, pour savoir l'apprécier vraiment dans sa vie professionnelle (...). Pour moi, c'est clair: il faut donner une place aux langues des élèves, même minime, au sein de la classe. Il est essentiel pour leur réussite. Il faut leur donner les moyens de comprendre le sens d'abord puis de mettre en mots, en forme, ce qu'ils veulent dire. J'essaie de le faire, de leur faire comprendre que je comprends, puis de donner les moyens langagiers pour se corriger soi-même, en mettant les mots l'un à côté de l'autre, en traduisant, en racontant ou en écrivant en deux langues la même histoire, en analysant la structure ou en rapprochant les mots. Mais il est vrai, c'est pas évident, pas toujours, surtout quand on veut y arriver vite. Surtout quand on enseigne l'histoire, raconter un événement par exemple, on veut arriver vite au résultat, au contenu qui est plus spécialisé (...). Et après, il y a la question de l'évaluation: évaluer son français? Ce qu'il veut dire? Les deux? Comment faire? Suis-je suffisamment formé pour le faire? C'est compliqué, parfois, il faut beaucoup de pratique et d'écoute surtout (...). Il est vraiment difficile de faire évoluer les choses à l'école en France (...). Il ne faut pas oublier que l'objectif est d'apprendre le français, c'est la finalité, il s'agit de la langue de scolarisation pour tous.

Encourager le plurilinguisme et l'estime de soi de l'élève est une caractéristique importante de l'agir professoral en Upe2a élémentaire. Cet encouragement est-il partagé par les autres acteurs du système éducatif? Sur ce point, E-A émet des réserves en soulignant les représentations du monolinguisme dominantes à l'école française. Reconnaître le plurilinguisme de ses élèves signifie, pour lui, avoir fait soi-même l'expérience de l'altérité. En Upe2a, l'élève négocie la langue et ses ressources plurilingues sont ainsi mises en valeur pour atteindre deux objectifs, l'apprentissage du français et des savoirs disciplinaires, sans que l'alternance des langues soit artificielle, l'accent étant mis plutôt sur le contenu. Les élèves apprennent à écrire ou écouter des histoires essentiellement en français tout en réutilisant ces compétences dans une autre langue. En ce sens, l'enseignement bi-/plurilingue permet d'amener l'élève vers une pratique de réflexion élaborée à laquelle il peut accéder dans plus d'une langue. Par exemple, lorsque les élèves abordent la compétence "raconter un événement"

en histoire, ils apprennent qu'elle se caractérise par des structures récurrentes, et l'enseignant, de son côté, va recourir aux formes linguistiques spécifiques en faisant ressortir les différences et les similitudes entre les deux langues. Ces pratiques permettent de créer des moments d'apprentissage bi-/plurilingue au sein de la classe où deux langues sont intégrées de façon complémentaire pour donner accès aux savoirs disciplinaires. Cependant, bien que l'enseignant encourage ces pratiques plurilingues, il reconnaît la complexité de l'enseignement intégré à l'école française: il s'appuie rarement sur des supports écrits pouvant déboucher sur des éléments de théorisation explicites et formalisés et il se limite le plus souvent à des amorces d'activité de conceptualisation grammaticale. Pour E-A, en dépit d'une volonté de diversification, l'enseignement reste toujours ancré dans des idéologies fortement monolingues et ignore de ce fait les compétences plurilingues et plurielles des élèves. En conclusion, il questionne alors les objectifs de formation des enseignants allant dans l'optique de décloisonner les disciplines et les langues autres que le français.

Certes, nous nous sommes limitées ici à l'analyse du discours d'un seul enseignant. D'après nos observations dans plusieurs écoles, l'enseignement bilingue se décline essentiellement à travers des activités limitées visant à créer des automatismes en travaillant les actes de langage, les techniques de dérivation lexicale et les passerelles entre langues voisines.

## 5. Conclusion

Partant d'une étude de cas, l'analyse des représentations sur l'enseignement *de* et *en* L2 auprès des élèves allophones nous a permis de constater que cette démarche didactique relève d'une prise de conscience que la langue est un outil multimodal dont on se sert pour nommer les objets, les décrire, expliquer leur fonctionnement, mais aussi pour interagir avec autrui en formulant des questions et pour s'exprimer soi-même. L'enseignant E-A insiste dans son discours sur l'importance de familiariser ses élèves avec des mécanismes de reconnaissance visuelle pour leur permettre d'automatiser des procédures d'identification des mots. Affichés aux murs, on trouve en effet des alphabets, des cartes géographiques, des mots et des phrases-clés pour communiquer, des règles de grammaire et de conjugaison du français, langue de scolarisation. Les autres enseignants encouragent les élèves à consulter des manuels et autres supports didactiques (bibliothèque ou en ligne) pour comparer les langues et trouver des éléments qui peuvent les aider dans l'apprentissage du français. L'inclusion scolaire devient ainsi un projet collectif. L'analyse des extraits a montré également qu'en adoptant une conception des langues en tant que pratiques sociales et moyens d'accès aux savoirs disciplinaires, les pratiques langagières des élèves allophones deviennent objet de discours par tous les enseignants.

En effet, les enseignants sont aujourd'hui plus réceptifs à la variation linguistique. Ils savent qu'enseigner dans une langue confère à celle-ci une reconnaissance en dehors de la famille. En Upe2a, une attention particulière est accordée à l'intégration des activités translinguistiques dans les cours et à la création de moments d'apprentissage où le mélange de langues est autorisé en vue de développer une conscience et une tolérance pour ces pratiques. C'est le cas également dans les classes ordinaires, même si les pratiques plurilingues sont moins assumées ou valorisées. Pendant notre recherche, nous avons pu observer qu'il y a un point commun entre ces deux dispositifs: l'ouverture aux langues est mise progressivement au service de l'apprentissage (uniquement) du français dont dépend au final la réussite scolaire et l'inclusion des élèves allophones, comme en témoigne cet extrait de E-A: "il ne faut pas oublier que l'objectif est d'apprendre le français, c'est la finalité, il s'agit de la langue de scolarisation pour tous". Ainsi, malgré la bonne volonté des enseignants d'assurer un enseignement *de et en* L2, l'accueil bienveillant en Upe2a des élèves allophones, les débats publics sur l'Éducation, les textes, le discours officiel sur les bénéfices de la L2 dans l'appropriation, les représentations du plurilinguisme ainsi que les pratiques pédagogiques évoluent lentement vers une réelle inclusion et une reconnaissance de l'altérité linguistique et éducative en classe.

## BIBLIOGRAPHIE

- Brohy, C. (2006). L'enseignement bilingue en Suisse: *Ubi es, quo vadis?* *Babylonia*, 2, 14-16.
- Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris: Didier.
- Circulaire n°2012-141 (2012). *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. Bulletin officiel*, 37, 11-10-2012. [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=61536](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536).
- Coste, D. (1984). Les discours naturels de la classe. *Le Français dans le Monde*, 183, 16-25.
- Coste, D. (2004). Coup d'œil sur des "regards croisés". Éducation bilingue et formation plurilingue en Vallée d'Aoste. *Éducation et sociétés plurilingues*, 17, 19-36.
- Coste, D. (2013). Introduction. In D. Coste (éd.), *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions* (pp. 21-23). Bruxelles: EME.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Demierre-Wagner, A. & Schwob, L. (2004). *Évaluation de l'enseignement bilingue en Valais. Rapport final*. Neuchâtel: IRDP.
- Duverger, J. (2011). *Enseignement bilingue. Le Professeur de "discipline non linguistique". Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*. Paris: ADEB.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier.
- Gajo, L. (2019). Vers une didactique de la distance? In M. Causa & S. Stratilaki-Klein (éds.), *Distance(s) et didactique des langues. L'exemple de l'enseignement bilingue* (pp. 155-166). Bruxelles: EME Éditions.

- Gass, S. (1997). *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Geiger-Jaillet, A. (2007). Les langues dans l'éducation et la formation. In A. Abel, M. Stuflesser & L. Voltmer (éds.), *Aspects of multilingualism in european border regions: insights and views from Alsace, Eastern Macedonia and Thrace, the Lublin Voivodeship and south Tyrol* (pp. 57-85). Bozen: EURAC.
- Grossenbacher, S. & Vögeli-Mantovani, U. (2010). *Sprachenpolitik und Bildungsstrategien in der Schweiz*. SKBF Staff Paper 1. Aarau: SKBF-CSRE.
- Huck, D. (1999). Quelle langue régionale en Alsace? *Lidil*, 20, 43-60.
- Kremnitz, G. (2016). Les langues de la migration, parents pauvres de l'éducation bilingue. In C. Hélot & J. Erfurt (éds.), *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques* (pp. 433-441). Strasbourg: Lambert-Lucas.
- Lyster, R. (2002). The importance of differentiating negotiation of form and meaning in classroom interactions. In P. Burmeister, Th. Piske & A. Rohde (éds.), *An integrated view of language development. Papers in honor of Henning Wode* (pp. 381-398). Trier: Wissenschaftliche Verlag.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching language through content*. Amsterdam: John Benjamins.
- Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne*. Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Nicolas, C. & Stratilaki-Klein, S. (2018). Représentations identitaires et inclusion scolaire: l'opposition école/plurilinguisme. *Les Cahiers de la LCD*, 7(2), 127-139.
- Puren, L. (2016). Le flamand: une langue régionale marginalisée. In C. Hélot & J. Erfurt (éds.), *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques* (pp. 247-262). Strasbourg: Lambert-Lucas.
- Rapport Evascol (2018). *Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*. Paris: INS-HEA.
- Steffen, G. (2013). *Les disciplines dans l'enseignement bilingue*. Francfort/Main: Peter Lang.
- Stratilaki, S. (2011). *Discours et représentations du plurilinguisme*. Francfort/Main: Peter Lang.
- Stratilaki-Klein, S. (2019). Distance vs. proximité: Le Luxembourg, un pays aux frontières des langues. In M. Causa & S. Stratilaki-Klein (éds.), *Distance(s) et didactique des langues. L'exemple de l'enseignement bilingue* (pp. 75-103). Bruxelles: EME Éditions.
- Suhaste, S. & Hélot, C. (2016). Les sections binationales et les nouveaux diplômes européens: Abibac, BachBac et EsaBac. In C. Hélot & J. Erfurt (éds.), *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques* (pp. 401-415). Strasbourg: Lambert-Lucas.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris: PUF.