Inclusion et intégration des élèves allophones dans un contexte multilingue
Étude de cas

Danut-Grigore Gavris

Université de Paris VIII Vincennes-St-Denis,
Laboratoire *Structures formelles du langage* (SFL), UMR 7023,
ED *Cognition, Interaction, Langage* (CLI)

Résumé : La recherche que nous présentons a comme finalité d'étudier les procédures et les techniques mises en place par un lycée professionnel d'Italie, pour intégrer et scolariser les élèves allophones qu'ils accueillent. L'objectif de cette étude est d'analyser les étapes fondamentales de prise en charge de ces élèves et les procédures mises en œuvre pour les intégrer dans la salle de classe, pour permettre d'abord une socialisation et une inclusion avec d'autres élèves et, par la suite, dans la société italienne. En particulier, notre but est d'analyser les points suivants : la modalité d'intégration des élèves allophones dans les classes, la place de la langue maternelle des élèves allophones en milieu interculturel, l'enseignement de l'italien, langue de scolarisation pour la transmission des connaissances, l'enseignement des autres langues étrangères, en l'occurrence du français et de l'anglais et l'évaluation des élèves allophones, les critères et les démarches adoptés.

Mots-clés : intégration, scolarisation des allophones, pratiques pédagogiques, interculturalité, réussite scolaire.

Abstract : This research aims at analysing some of the procedures and techniques adopted by a vocational high school in Roma, Italy, to integrate and school allophone pupils. The objective of this study is to analyse both the main steps of taking care of these pupils and the procedures implemented to integrate them into the classrooms, in order to facilitate their socialisation and integration, first with other pupils and then, into Italian society. In particular, our goal is to analyse the following points : the method of integration of allophone students in classes, the place of the mother tongue of allophones students in an intercultural environment, the teaching of Italian (the fundamental language to transmit knowledge) the teaching of other foreign languages such as French and English and the evaluation of allophone students, criteria and approaches.

Keywords : integration, schooling allophone students, pedagogical practices, interculturality, school success.

1 Cadre général

L'Europe d'aujourd'hui se présente comme une grande communauté au sein de laquelle plusieurs langues, plusieurs cultures se croisent, s'enrichissent, s'échangent, se nourrissent. Les anciennes pratiques pédagogiques, notamment celle expositive [1], désormais désuètes, ne sont plus à la hauteur pour subvenir aux besoins éducatifs du XXI^{e} siècle. Étant donné l'état plurilinguistique et pluriculturel de notre Europe, l'inclusion et l'intégration sont devenus les piliers principaux dans les pratiques pédagogiques de ce siècle. Un tournant important dans l'enseignement des langues a été l'approche actionnelle qui met l'apprenant au centre de l'enseignement. L'accent est mis sur la notion de tâche, qui est définie par le *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde* comme « un ensemble structuré d'activités devant faire sens pour l'apprenant ; il s'agit de se confronter à un support authentique, par des activités de compréhension, de production, d'interaction avec les pairs, la visée pragmatique étant privilégiée par rapport à la forme linguistique ».

L'élément qui a particulièrement attiré notre attention, dans cette définition, concerne le groupe nominal « interaction avec les pairs ». Le terme « interaction » est utilisé à plusieurs reprises par le CECRL (2001) et concerne la compétence orale comme celle écrite. L'interaction a été objet d'étude de nombreux chercheurs psychologues, sociologues, psycholinguistes (Garfinkel :1967, Goffman : 1973, Alto : 1970, Watzlawick *et al.* 1972, Hymes & Gumperz : 1982, Charaudeau & Maingueneau : 2002) mais la définition que Goffman en donne a particulièrement attiré notre attention, à savoir il considère :

> Par interaction (c'est-à-dire l'interaction de face à face) on entend à peu près l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par *une* interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme « rencontre » pouvant aussi convenir (Goffman, 1973a : 23).

En remplaçant le terme « participants » par « pairs », nous avons essayé d'étudier la manière dont les pairs dans une salle de classe peuvent être utiles pour l'apprentissage d'une langue seconde (dorénavant L2), dans un contexte plurilingue. En effet, dans des moments d'interaction entre pairs dans le domaine scolaire, lorsqu'il est question d'apprentissage d'une L2, on a ce que le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco *et al.*, 2016) (dorénavant *GUIDE*) définit comme des « activités de formulation en langue d'origine et de reformulation guidée et aidée (par des pairs ou des médiateurs) en langue de scolarisation *(translanguaging)* ».

Le concept de « translanguaging » est très récent et vient du contexte gallois, dont le mot d'origine est *trawsieithu*. Le terme « translanguaging » a été utilisé pour la première fois par Cen Williams (1994, 1996). En principe, ce concept a été employé

1. La pédagogie expositive est celle qui définit le cours magistral : l'enseignant donne le cours sans interaction avec les élèves.

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621,
doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

pour désigner la pratique dans laquelle « on demande aux élèves d'alterner les langues qu'ils connaissent pour la production orale et pour la production écrite. » [2] (Garcia & Li, 2018 :20), c'est-à-dire, qu'on demandait aux apprenants d'utiliser deux langues pour les deux compétences : écrite et orale.

Lewis *et al.* définissent le concept de *translanguaging* comme :

> both languages are used in a dynamic and functionally integrated manner to organise and mediate mental processes in understanding, speaking, literacy, and, not least, learning. Translanguaging concerns effective communication, function rather than form, cognitive activity, as well as language production. (Lewis *et al.*, 2012 : 1).

Translanguaging est un processus cognitif qui engendre l'alternance de deux langues pour permettre aux sujets parlants la participation à une interaction en contexte multilingue. Ce dernier est défini par le CECRL (2001 : 11) comme « la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée ». Par complémentarité, le CECRL tient aussi à préciser que le plurilinguisme, en vogue dans l'Europe multilingue du XXI^{e} siècle, relève d'une compétence personnelle de l'individu. L'approche plurilingue, soutient le CECRL (*ibid.*) :

> met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.

Pour aller plus loin, le concept de *translanguaging* s'intègre dans cette approche plurilinguistique mais en même temps s'étend au-delà du bilinguisme (Bialystok, 2001). Comme souligné par Garcìa [3], le préfixe *trans* comprend un passage non simplement linguistique mais aussi culturel. Bronislaw Malinowski [4] (1940) indique que *transculturación* est « un processus grâce auquel une nouvelle réalité émerge, plus complexe et mélangée ; une réalité qui n'est ni un conglomérat mécanique de personnalité, ni une mosaïque mais un nouveau phénomène, original et indépendant. » [5].

De nouvelles réalités émergent grâce à ce processus cognitif et elles se révèlent fondamentales pour l'interaction entre pairs. Depuis sa naissance, le concept de *translanguaging* a été appliqué à différents contextes qui voient l'interaction du langage en relation aux autres actions, à l'environnement mais aussi à soi-même. Francisco Varela (*cf.* Trocmé-Fabre, 1993) décrit le langage comme « une manière de coupler des individus à l'intérieur d'une même espèce pour la coordination de l'action ». Ainsi pour

2. « students are asked to alternate languages for the purposes of receptive or productive use ».

3. *Ivi* pag. 3.

4. Malinowski, Bronislaw, *Contrapunteo cubano del tabaco y del azucar*, 1940.

5. « a process in which *a new reality emerges,* compounded and complex ; a reality that is not a mechanical agglomeration of characters, not even a mosaic, but a new phenomenon, original and independent ».

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

Aden (2013 :7) translangager signifie « l'acte dynamique de reliance à soi, aux autres et à l'environnement par lequel émergent en permanence des sens partagés entre les humains ». Pour elle, translangager dépasse « l'acte fonctionnel de parole » tel qu'il est considéré par les didacticiens. Aden applique le concept de translanguaging dans le domaine du théâtre où l'action, dans sa globalité, occupe un rôle primordial dans la communication du soi avec l'autre.

Pour ce qui est de notre étude, le concept de translanguaging sera considéré *stricto sensu*, à savoir un processus qui indique l'utilisation de deux langues pour faire émerger une nouvelle entité linguistique ou pour coordonner la communication entre éléments cognitifs. À partir de cela, il sera possible de voir dans quelle mesure la notion de translangager participe à l'acquisition d'une nouvelle entité linguistique grâce à l'interaction entre pairs et de quelle manière cette interaction peut se révéler efficace pour l'apprentissage en un contexte multilingue.

La partie suivante aborde l'exploration du contexte institutionnel dans lequel la recherche a été menée, dans la finalité de détailler les éléments-clés qui ont permis la mise en place de cette recherche.

1.1 Contexte institutionnel

L'établissement dont il est question se trouve dans la ville de Monterotondo (une commune près de Rome, en Italie) et il propose plusieurs spécialités (services commerciaux, art et tourisme). Le lycée a formalisé des accords avec des partenaires (d'autres lycées, des universités, des mairies, des organismes publics et privés de la région, ainsi qu'avec des associations) pour faciliter l'insertion des élèves dans le monde du travail. L'Institut est fréquenté par au moins cinq cents élèves et dispose de classes très bien équipées, avec des ordinateurs, des vidéoprojecteurs, des bancs mobiles, des salles vidéo pour la projection de films en différentes langues, des laboratoires de conversation et des laboratoires artistiques. Chaque année l'établissement organise différents projets didactiques en offrant une pédagogie diversifiée et attentive au territoire. Parmi les nombreux projets, on peut citer : colorer la terre cuite, italien pour les étrangers, projet CLIL [6], cours de préparation pour l'obtention des diplômes DELF/Trinity/Ket, projet pour l'inclusion, projet PON, etc. Tous ces projets ont lieu soit pendant l'horaire scolaire, soit dans l'après-midi. Bien que l'Institut soit professionnel, les langues sont omniprésentes dans la présentation de l'offre formative de chaque année. Le proviseur assure une place éminente et très précieuse aux langues soit en validant des projets de conversation soit en publiant des avis de recrutement d'experts pour des cours de conversation en langue étrangère (dorénavant LE).

1.2 Quelques données statistiques

Selon les informations ISTAT (Institut National de Statistique- en français INSEE) il y aurait eu une croissance de la population étrangère dans la ville de Monterotondo. Entre 2004 et 2018 la communauté étrangère a plus que doublé, on compte aujourd'hui plus de 5.241 étrangers dans cette municipalité. On est face à un conglomérat de

6. CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) ou EMILE (Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Étrangère).

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621,
doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

personnes provenant du monde entier. La nationalité roumaine est la plus présente avec un taux de 54,6% de la population recensée, mais on compte aussi des Péruviens, des Albanais, des Chinois, des Polonais, des Bangladais, des Africains. Le taux de population étrangère de cette commune atteint 12.7 %, par conséquent les élèves sont multiethniques et plurilingues venant de contextes de vie très variés et de situations très complexes. Étant donné ce multilinguisme, l'enseignement d'une LE passe par le biais de la langue italienne, cette dernière peu acquise et très peu maîtrisée par certains élèves puisqu'à la maison ils utilisent leurs langues maternelles (dorénavant LM).

À l'aide de ces données, nous sommes arrivés à expliquer pourquoi la majorité des élèves étrangers sont inscrits dans cet institut professionnel. Vu leur besoin d'insertion dans le monde du travail, les familles se préoccupent de donner à leurs enfants la possibilité d'apprendre un métier qui faciliterait leur entrée rapide sur le marché du travail plutôt que de prolonger leurs études. L'Institut professionnel se révèle alors un moyen efficace pour atteindre leur but, donnant à la fois la possibilité d'être formé, d'apprendre un métier et de pouvoir mettre en pratique aussitôt les notions apprises. Ainsi faisant, ces familles respectent la loi italienne (Circolare Ministeriale [7] 30/12/2010, n. 101) selon laquelle « dans le système actuel, l'obligation à la formation concerne le créneau d'âge allant de 6 à 16 ans. » [8]. Le décret législatif n. 76/2005 qui concerne le droit-devoir à l'instruction et à la formation prévoit que « [...] tous, y compris les mineurs étrangers présents sur le territoire de l'État » [9] doivent être formés. Cela signifie que tous les étrangers mineurs présents sur le territoire italien sont obligés de suivre une formation jusqu'à 16 ans. Cette formation peut être professionnelle ou générale, c'est aux familles de décider.

Le document *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* [10] publié par le ministère de l'éducation nationale (it. MIUR) présente un ensemble de points importants pour l'intégration et la formation des élèves allophones sur le territoire italien. Un ensemble d'acteurs sont appelés à intervenir et à coopérer afin de garantir la scolarisation des élèves étrangers ainsi qu'à garantir à tous les mêmes droits « sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation », comme rappelé par la *Déclaration universelle des droits de l'homme* de 1948 et intégrée dans la loi italienne.

Dans ce cadre assez complexe et foisonnant d'éléments de réflexions, cette recherche vise à analyser cinq points qui sont, à notre avis, très intéressants. Le 1er concerne la modalité d'intégration des élèves allophones dans les classes de l'Institut professionnel « Angelo Frammartino ». Le 2^{e}, l'importance accordée à la place de la LM des élèves allophones dans ce milieu multilinguistique ainsi que l'importance du bilinguisme des élèves allophones. Le 3^{e} axe vise l'analyse de l'enseignement de la langue italienne, la langue de scolarisation qui permet la transmission des connaissances et

7. Circulaire Ministérielle.

8. « nell'attuale ordinamento l'obbligo di istruzione riguarda la fascia di età compresa tra i 6 e i 16 anni) ».

9. « tutti, ivi compresi i minori stranieri presenti nel territorio dello Stato (comma 6, art. 1). l'État ».

10. Directive pour l'accueil et l'intégration des élèves étrangers. (ma traduction)

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

des savoirs scolaires. L'enseignement des autres langues étrangères, en l'occurrence le français et l'anglais, sera l'objet de la 4e partie et la 5e partie portera sur les pratiques d'évaluation des élèves allophones, les critères et les démarches mises en place par les enseignants.

2 Résultats de la recherche

2.1 Modalité d'intégration des élèves allophones dans les classes

À leur arrivée dans le lycée, les élèves allophones sont tout de suite immergés dans les classes et mélangés aux autres élèves. On appelle cette typologie de classes de « submersion linguistique » (Ellis, 2007), une « communauté d'apprenants qui sont scolarisés à travers la L2 qui a un statut supérieur de leur L1 » [11] (Ellis, R., 2007 :12) où généralement la langue des élèves allophones n'est pas utilisée. Dans ce bain de classe, les élèves allophones sont « submergés » dans les salles de classe et sont en contact direct avec la langue de scolarisation. Toutefois, cette pratique présente d'un côté des avantages et de l'autre des inconvénients. Bien évidemment, un bain linguistique en langue seconde permet aux élèves d'entrer en contact direct avec la L2, ils sont également appelés à intervenir et devenir des participants actifs dans les communications avec leurs camarades. On parle alors d'un « apprentissage accéléré » (Ellis, 2007) de la langue de scolarisation.

Cependant, cela peut provoquer un choc linguistique (Baker, 2006) pour les élèves qui pourraient se sentir trop déracinés de leurs cultures et surtout de leur LM. Cette pratique pourrait nuire à l'ouverture des élèves envers les autres, ce qui empêcherait le développement d'une dynamique de communication. Le résultat peut être l'abandon de l'école et/ou l'interruption de l'instruction pour une période plus au moins limitée. Les autorités, tant au niveau scolaire qu'institutionnel, se sont aperçues de ces phénomènes et en sont arrivées au consensus inspiré du slogan « Une éducation de qualité est l'un des atouts les plus précieux qu'une société et un individu peuvent avoir » [12] (OECD, 2008). Mis à part ces quelques cas, nous avons constaté que les cours, pour les élèves allophones, sont simplifiés et réduits à l'essentiel des notions de base. Parfois, la classe entière participe à l'alphabétisation de ces élèves. Des séances sont dédiées à l'apprentissage des notions de base de la langue de scolarisation pour que les élèves puissent apprendre les outils de communication de l'environnement et communiquer plus aisément à l'intérieur de la classe.

2.2 La place de la LM des élèves allophones en milieu interculturel

Sibony soutenait que « Pour apprendre une autre langue, il faut d'abord connaître celle d'où l'on vient et l'avoir assez aimée pour pouvoir la quitter » (1995 : 215). L'apprentissage d'une langue étrangère implique le mécanisme que Lévi Strauss a présupposé comme « réduire de l'inconnu au connu » (Lévi-Strauss,1952). Toutefois implique-t-il de quitter sa LM ? Les systèmes linguistiques des apprenants peuvent coexister sans que l'un fasse la guerre à l'autre. Il faut aussi prendre en considéra-

11. « linguistic minority students with a low-status L1 are taught the school curriculum through the medium of a high status L2 ».

12. « Quality education is one of the most valuable assets that a society and an individual can have ».

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621,
doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

tion l'idée que l'être humain ne peut pas être défini sur la base de sa langue mais à travers son « répertoire linguistique acquis » (Eloy, 2007 :33). L'objet de la didactique des langues n'est plus l'apprentissage d'une langue seulement comme vecteur intellectuel et/ou culturel mais aussi comme élément de communication, d'échanges, d'interactions ainsi que d'acculturation personnelle.

L'utilisation de tout le répertoire linguistique devient une clé fondamentale pour l'apprentissage d'une autre ou d'autres langues mais aussi d'autres compétences transversales. Ainsi, inciter les élèves à prendre la parole en utilisant leurs langues d'origine en intégrant le nouveau code linguistique signifie « accueillir véritablement les personnes en situation de migration et d'apprentissage ». (Berthelot, 2014 : 187). Nous avons constaté que l'emploi des LM des apprenants, dans notre contexte d'étude, reste très marginalisé et aussi discriminé. La LM des élèves est utilisée seulement à la maison comme moyen de communication avec leurs proches. Par conséquent, cet emploi ralentit l'apprentissage d'un nouveau code linguistique et notamment de la langue de scolarisation impliquant des conséquences sur les résultats scolaires des élèves.

De plus, lorsque la LM des élèves est profondément marquée par des préjugés, elle peut devenir aussi un élément de discrimination de la part des camarades, discrimination qui se révèle être un frein vers la mise en place de la notion d'interculturalité. Dans notre cas d'étude, nous avons pu constater que le recours à la LM des élèves se fait seulement lorsque l'enseignant partage la même LM que les élèves. L'encouragement à partager les codes linguistiques des élèves contribue à l'enrichissement culturel des deux parties, d'un côté de l'enseignant et de l'autre côté de l'élève.

2.3 Enseignement de l'italien : langue de scolarisation pour la transmission des connaissances scolaires

L'importance de l'acquisition des compétences dans la langue de scolarisation, en l'occurrence de l'italien, a été plusieurs fois rappelée dans le *GUIDE*[13] pour le développement d'une éducation multiculturelle et plurilinguistique. En effet, l'acquisition de l'italien, langue de transmission des connaissances, est fondamentale et contribue à la réussite des élèves. Elle est vue comme un pont pour la transversalité des compétences. Une forte synergie entre la langue de scolarisation et les langues étrangères se veut comme une excellente contribution à la réussite scolaire des élèves allophones. Ce phénomène permet le transfert de connaissance d'une langue à l'autre dans le but de créer une éducation plurilingue et multiculturelle. Dans cette perspective va se conceptualiser ce que Cummins (1979) avait appelé « l'interdépendance » à travers la métaphore de l'iceberg.

L'importance devrait être donnée à la langue apprise à la maison ou la LM de l'élève, en essayant de la valoriser dans le but de permettre à l'élève de s'en servir pour créer un pont entre les deux cultures pour l'acquisition des connaissances. Le fait d'utiliser la LM avec les concitoyens permet aux élèves allophones de s'ouvrir aux autres et d'apprendre en même temps. L'intégration et la socialisation avec leurs pairs concitoyens permettent le développement de l'identité nationale et la maîtrise de la langue du pays d'accueil, comme montré par Berry (2006). Le groupe ethnique

13. *Ivi* pag. 3

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

créé par les concitoyens des élèves allophones permet une ouverture envers l'extérieur et ainsi de tisser des liens avec d'autres pairs grâce aux amitiés qui se sont créées entre ce groupe ethnique et d'autres groupes nationaux. De plus, comme préconisé par le *GUIDE*, l'élève doit être mis en situation de pouvoir utiliser toutes les langues en sa possession pour créer des passerelles linguistiques et pour aboutir à une connaissance plurilinguistique.

Dans notre cas, l'éducation linguistique des élèves s'est faite en prenant en considération leur répertoire linguistique et à travers une organisation transversale des matières scolaires. C'est ainsi que l'après-midi, le lycée a organisé des cours d'italien pour les élèves allophones et l'enseignante a communiqué avec les élèves dans leurs LM, satisfaisant ainsi les objectifs d'une éducation plurilinguistique et multiculturelle de l'Europe. Le fait d'utiliser la langue de scolarisation et la LM des élèves, de se servir de l'ordinateur comme support de traduction a encouragé les élèves, les a rassurés et les conduit vers la réussite. L'établissement a mis en place différentes stratégies pour l'apprentissage de la langue de scolarisation à destination des élèves allophones. Nous avons déjà parlé des « bains de classe », c'est-à-dire des cours d'alphabétisation à classe entière. Cela consiste à faire participer tous les élèves (allophones ou non) à l'apprentissage de l'italien. L'enseignant d'italien dédiait quelques trente minutes à l'alphabétisation des élèves allophones. Les premiers cours prévoyaient l'acquisition des notions de base utilisées dans la vie de tous les jours et indispensables aux élèves, non seulement dans le contexte scolaire, mais aussi en dehors. Tous les élèves participaient dans la mesure où, essayant de mettre en place l'approche actionnelle, l'enseignant simulait des scènes de la vie de tous les jours auxquelles les élèves allophones devaient se confronter (aller à la boulangerie, échanger avec le voisin, etc.). Les élèves étaient acteurs de ces scènes. Cela a permis aussi une meilleure connaissance de l'autre, de franchir les barrières du « divers » et la création de liens d'amitié entre les élèves de la classe.

Une autre mesure mise en place est le projet PON [14] (financé par l'Union Européenne), une stratégie de l'UE pour une croissance intelligente, durable et inclusive, pour l'actuation de la cohésion économique-sociale et territoriale. Les objectifs de ce projet sont de lutter contre l'abandon scolaire, de donner les mêmes opportunités à tous, de garantir l'inclusion et l'équité de tous. Le projet PON permet l'activation d'activités variées comme des cours de langues ou des ateliers créatifs pour une approche interdisciplinaire et une culture générale des élèves. Toutefois, ces ateliers pouvaient être mis en place seulement si les cours de langue italienne étaient organisés aussi. Cette démarche nous fait comprendre que la langue de scolarisation devient le pôle central de l'éducation et de la formation des élèves allophones de cet Institut. Les cours de langue italienne avaient lieu l'après-midi (car en Italie les élèves n'ont pas d'école à ce moment-là) et étaient donnés par une enseignante spécialisée en didactique de l'italien comme langue étrangère.

Durant ces cours, l'enseignant utilisait des camarades partageant la LM des élèves allophones pour transmettre avec plus de facilité les notions scolaires. C'est ici que trouve place le concept de *translanguaging*. En effet, ces paires servaient pour la for-

14. Programma Operativo Nationale= programme opérationnel national (ma traduction).

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621,
doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

mulation ou reformulation des concepts linguistiques expliqués par l'enseignant. Le même processus se passait pendant les cours des autres matières non linguistiques : les élèves qui partageaient la même LM que les élèves allophones se proposaient comme des tuteurs pour aider leurs camarades à mieux comprendre les concepts à travers des reformulations dans la LM des élèves allophones. De cette manière, les collègues des élèves allophones avaient une plus grande considération d'eux-mêmes et les élèves allophones arrivaient à comprendre les notions moins claires et plus difficiles d'une matière. Garcia (2009) considère le *translanguaging* comme « pratiques multi discursives dans lesquelles les bilingues s'engagent dans le but de systématiser leurs mondes bilingues » [15]. Il paraît que dans ce cas les élèves bilingues entrent dans leur monde à eux pour travailler les compétences et les notions pour réussir l'apprentissage. Les élèves allophones doivent alors utiliser tout leur répertoire linguistique pour atteindre le résultat de l'apprentissage.

Il est important de bien distinguer le *translanguaging* du bilinguisme. Le *translanguaging*, le rappelle Garcìa (2014 : 68), « transgresse et déstabilise la hiérarchie parmi les langues, et en même temps étend et prolonge les pratiques qui sont généralement utilisées à l'école et dans la vie de tous les jours. » [16]. En effet, une intégration se fait entre les pratiques utilisées à la maison, dans ce cas dans la LM des élèves, et celles de l'école, c'est-à-dire dans la langue de scolarisation. Selon l'auteure, « la pratique du *translanguaging* à l'école donne non seulement la possibilité aux élèves bilingues d'utiliser intégralement leur répertoire linguistique et sémiotique pour construire le sens mais donne aussi la possibilité aux enseignants de la mettre en œuvre comme pratique pédagogique légitime » [17] (*Ibid.*). Dans notre contexte de recherche, les enseignants ont pris en considération cette pratique et en ont tiré des profits.

Dans la partie suivante, nous analysons la manière dont les langues étrangères sont enseignées aux élèves allophones et les démarches pédagogiques des enseignants de langues.

2.4 L'enseignement du français et de l'anglais aux élèves allophones

L'anglais et le français sont les deux langues majoritairement enseignées sur le territoire italien. L'anglais est la langue obligatoire et la seconde langue peut être choisie entre le français et l'espagnol, dans certains établissements l'allemand aussi. La perspective actionnelle est privilégiée par la plupart des enseignants de notre cas d'étude. L'enseignement des langues s'alterne entre approfondissements de points de grammaire et mises en situations authentiques de communication. Les élèves se prêtent bien volontiers à jouer des scénettes et à employer les notions apprises en LE.

Les élèves allophones, semble-t-il, sont favorisés par des bases déjà acquises dans leur pays d'origine, mais aussi, dirait-on, par les mécanismes cognitifs qu'ils mettent en place pour l'acquisition de la langue de scolarisation. L'« interdépendance linguis-

15. « multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds ».

16. « *transgresses and destabilizes* language hierarchies, and at the same time *expands and extends* practices that are typically valued in school and in the everyday world of communities and homes ».

17. « translanguaging in schools not only creates the possibility that bilingual students could use their full linguistic and semiotic repertoire to make meaning, but also that teachers would 'take it up' as a legitimate pedagogical practice ».

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

tique », mieux connue sous le nom de la « métaphore de l'iceberg », a été un concept utilisé par Cummins (1979), selon qui deux langues, tant différentes soient-elles, reposeraient sur des processus cognitifs identiques. Ainsi, selon cette théorie de nombreux « transferts » d'une langue à l'autre contribueraient, de cette manière, au développement de la littératie langagière. Pour appliquer cette démarche à notre étude et essayer de comprendre comment les élèves allophones apprennent ou doivent apprendre la langue de scolarisation et les LE dont ils ont des bases, nous pouvons affirmer que le contexte favorise l'interdépendance linguistique et oblige l'apprenant à activer des processus cognitifs pour l'acquisition. Les résultats en LE sont satisfaisants, voire très satisfaisants, nous ont communiqué les enseignants. En effet, les performances excellentes des élèves allophones, en langues étrangères, sont excellentes surtout à l'oral. Les enseignants de LE affirment utiliser les mêmes pratiques pédagogiques pour les élèves allophones et les non allophones.

2.5 Evaluation des élèves allophones : critères et démarches.

En ce qui concerne l'évaluation, comme aucune méthodologie générale partagée à grande échelle n'existe, chaque école choisit d'évaluer les compétences de ses élèves par matière ou par langue selon les règles établies lors du conseil de classe.

Pour Porcelli (1999 :124) il faut évaluer tout le processus éducatif et d'apprentissage des élèves allophones. L'évaluation est une occasion privilégiée qui permet à tout apprenant de se situer par rapport au niveau de la classe, de faire un bilan des acquis et des notions qui nécessiteraient d'être approfondies, de prendre conscience des manques mais aussi des plus et de se mobiliser pour les objectifs à atteindre dans le but de réussir le projet de scolarisation.

La loi italienne 170/10 introduit la notion de BES (en français BEP : besoins éducatifs particuliers), et elle classe ces apprenants en trois sous-catégories : la première concerne les élèves avec troubles divers (p. ex. dysgraphie, dyscalculie), la seconde concerne les élèves TSA (troubles spécifiques d'apprentissage) et/ou troubles de développement cognitif et la troisième regroupe ceux qui ont des problèmes socio-économique, linguistique et culturel.

Les élèves allophones sont considérés comme faisant partie de la troisième sous-catégorie. En fait, le besoin éducatif particulier, dans cette sous-partie, est limité dans le temps et dépend des situations variées mais ils demandent une attention particulière de la part du conseil de classe et du cadre éducatif. Le conseil de classe établit, dès l'arrivée des élèves, avec la participation de la famille et son consensus, un parcours didactique personnalisé (PDP). Par conséquence, l'évaluation de ces élèves concerne les principes et les objectifs établis dans ce parcours. L'évaluation des élèves ayant un PDP se révèle être de nature formative, elle est personnalisée selon les compétences acquises et établies dans des projets personnalisés fixés en amont et elle concerne *stricto sensu* le PDP des élèves allophones.

De plus, pour une évaluation interculturelle et pour utiliser tout le répertoire linguistique des élèves, le *Guide* préconise une alternance codique qui soit intégrée dans les situations d'évaluations scolaires. Ainsi, préconise-t-il que :

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621,
doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

> « des scénarios où l'on évaluerait la capacité de participer à une conversation en trois langues dans une situation de la vie professionnelle (dialogue polyglotte) : les capacités visées seraient par exemple de négocier l'usage des différentes langues (lesquelles, à quel moment, avec qui), la capacité d'ajuster sa production en fonction du niveau de compréhension apparente des partenaires, de synchroniser ses interventions avec celles des autres dans des langues différentes. » (Guide, 2016 :74)

Le concept de *translanguaging* se révèle être non seulement un levier pour l'enseignement dans un contexte interculturel telle que l'offre l'Europe d'aujourd'hui, mais aussi un élément incontournable de l'évaluation d'autant plus lorsqu'on simule des scénettes de la vie quotidienne. Cela donne la possibilité à l'élève de s'auto-évaluer et de se situer par rapport aux exigences des échanges réels de communication dans la vie de tous les jours, en dehors de la salle de classe.

3 Conclusion

Cette étude a été une occasion de plus pour comprendre comment, dans un contexte multilingue, des institutions telles que des lycées arrivent à créer une ambiance favorable à l'apprentissage en garantissant l'intégration des élèves allophones. Nous avons d'abord pu constater que l'enseignement de la langue de scolarisation, en l'occurrence de l'italien, est le point fondamental pour garantir la réussite scolaire de ces élèves. La langue de scolarisation est un pont pour l'élève allophone car elle permet de faire le lien entre les connaissances antérieures et nouvelles, elle aide à créer des ponts, à formuler des hypothèses, devenant ainsi un élément déterminant pour le futur de l'élève allophone. Nous avons vu que l'apprentissage de l'italien est garanti et stimulé par différents projets. Néanmoins, nous avons constaté une utilisation marginale du répertoire linguistique des élèves allophones, sauf dans les cas où les enseignants s'intéressent à la LM des élèves ou quand ils partagent la même LM que les élèves allophones.

Cette analyse nous a permis aussi de comprendre que les élèves allophones, en raison de leur vaste répertoire linguistique et leurs compétences de bilingues, sont nettement avantagés dans l'acquisition d'autres langues étrangères. Et pour finir, nous avons pu voir que l'évaluation des élèves allophones est une évaluation formative et personnelle qui vise à faire réussir les élèves en leur permettant une meilleure insertion dans le monde professionnel, grâce à des projets ciblés, comme le PDP (*cf.* supra).

Bibliographie

Aden, Joëlle. (2013). *Apprendre les langues par corps.* (Consulté le 24/10/2019).

Baker, Colin. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters LTD, Clevedon, 2006. DOI:10.2307/33012.

Beacco, Jean-Claude ; Byram, Michael ; Cavalli, Marisa ; Coste, Daniel ; Cuenat, MIrjiam-Egli ; Gouiller, Francis ; Panthier, Johanna (dir.) (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle,* Conseil d'Europe.

Berry, John- Widdup ; Phinney, Jean ; Sam, David ; Vedder, Paul (dir.) (2006), *Immigrant youth in cultural transition : Acculturation, identity, and adaptation across national contexts*, Lawrence Erlbaum, Canada, DOI : 10.1111/j.1464-0597.2006. 00256.x

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621

Berthelot, Reine (2014), « Accueil et Migration. Pour une prise de compte des langues et cultures d'origine dans l'enseignement/apprentissage du français. », *Synergies Europe*, n° 9, France p. 179-190.

Bialystok, Elen. *Bilingualism in development*, Cambridge University Press, États-Unis, 2001.

Williams, Christine. *An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education.* (Université de Wales) Bangor, 1994. [thèse non publiée].

Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, 2001.

Cuq, Jean-Pierre (dir.) (2003), *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, CLE International, France.

Cummins, James (1979), « Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children », *Review of Educational Research*, vol. 49, No. 2, JSTOR, Alberta, p. 222-251. DOI:10.2307/1169960

Ellis, Rod (2007), « *Educational Settings and Second Language Learning ». Asian EFL Journal, vol. 9, No. 4, Paul Robertson, John Adamson and Roger Nunn, Royaume-Uni, p. 11-27.*

García, Ofelia, *Bilingual education in the 21st century : A global perspective*, Wiley/Blackwell Malden/Oxford, États-Unis, 2009.

Garcìa, Ofelia ; Li, Wei, *Translanguaging : Language, Bilingualism and Education*, Palgrave, États- Unis, 2014.

Goffman, Erving, La mise en scène de la vie quotidienne (https://fr.wikipedia.org/wiki/La_Mise_en_sc%C3%A8ne_de_la_vie_quotidienne), Éditions de Minuit, France, 1973.

Lewis, G., Jones, B. and Baker, C., 2012, « Translanguaging : Developing its Conceptualisation and Contextualisation ». *Educational Research and Evaluation*, vol. 18, No 7, Taylor & Francis Online, UK, p. 1-16. DOI˜:10.1080/13803611.2012.718490

MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Italie, 2014.

Ortiz, Ferdiando, *Contrapunteo cubano del tabaco y el azucar*, Ediciones Catedra S.A, Espagne. 2002.

Porcelli, Gianfranco ; Dolci, Roberto, *Multimedialità e insegnamenti linguistici. Modelli informatici per la scuola*, UTET-Libreria, Italie, 1999.

Puren, Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues,* Nathan Clé International, France, 1988.

Sibony, Daniel, *Événements – Psychopathologie du quotidien*, Seuil, France, 1995.

Sitographie

Conseil de l'Europe : coe.int/en/Web/portal/home (consulté le 20/092019).
DOI:10.3917/europ.beac.2016.02

Tuttitalia.it : (consulté le 20/10/2019)

Ministero dell'Educazione, dell'Istruzione e della Ricerca (Ministère de l'Université et de la Recherche italienne) : istruzione.it/pon/ilpon.html. (consulté le 24/10/2019).

À ce sujet, voir aussi Baker, 2006.

Published in : Antonella Corvaglia and Françoise Wolf-Mandroux (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «PLIDAM», France, ISBN : 9782813003621,
doi : https ://doi.org/10.17184/eac.9782813003621