Enseigner en français et enseigner le français aux collégiens allophones

Mila Dragovic
Plidam

Résumé : Pour les élèves allophones nouveaux arrivants en collège, dont les histoires personnelles s'inscrivent dans les mouvements migratoires récents, l'accueil et l'inclusion scolaires sont les conditions indispensables de l'insertion sociale, laquelle passe en premier lieu par la maîtrise de la langue de scolarisation. Cet article, basé sur l'expérience d'une douzaine d'années d'enseignement de français dans autant de collèges publics en région parisienne, examine la faisabilité pédagogique des préconisations théoriques et réglementaires et témoigne de l'intérêt porté à ces apprenants en tenant compte de la nécessité de leur assurer les conditions d'une scolarité obligatoire réussie, l'innovation pédagogique découlant de la situation de leur inclusion rapide en classes ordinaires.

Mots-clés : élève allophone, français langue de scolarisation, collège public, éducation inclusive, approche co-actionnelle

Étranges étrangers
Vous êtes de la ville
Vous êtes de sa vie

Jacques Prévert, 1951.

1 Introduction

Selon les époques et les contextes socio-politiques, apparaissent dans le discours public diverses appellations désignant les personnes étrangères nées à l'étranger (lat. *extraneus,* qui vient d'ailleurs, qui n'a pas de liens de parenté) et entrées dans un pays en vue de s'y établir. Sur le plan de la recherche, les problématiques migratoires relèvent prioritairement des domaines de la sociologie, des sciences politiques, de la démogra-

phie, [1] mais également du droit, de la psychologie ou des sciences de l'éducation. Les politiques publiques en la matière, en vertu du droit universel à l'éducation, ont forcément partie liée avec l'enseignement / apprentissage de la langue du pays d'accueil : si des controverses peuvent surgir lorsque la maîtrise de la langue est posée comme préalable à l'acquisition du droit de séjour, de nombreuses actions sont entreprises [2] afin de contribuer à un bilinguisme harmonieux chez ces locuteurs allophones, appelés à maîtriser une communication exolingue dans un environnement homoglotte.

Les mutations de la société dues aux migrations induisent périodiquement une relance et un recadrage des pratiques éducatives et des objectifs d'enseignement. Lorsqu'il s'agit d'apprenants adultes, l'appellation « français langue d'intégration » (FLI), apparue en réponse au besoin de définir les critères de naturalisation [3], concerne tous ceux qui sont désireux de réussir leur intégration sociale dans le pays d'accueil, tandis que l'appellation « français sur objectifs spécifiques » (FOS) concerne plutôt leurs besoins professionnels [4]. Ces appellations ne sont pourtant pas de mise lorsqu'il s'agit d'apprenants allophones qui intègrent le système éducatif français, surtout lorsqu'ils sont en âge de suivre la scolarité obligatoire. Dans cette situation-là, l'appellation « français langue seconde » (FLS) est consacrée aussi bien dans des textes réglementaires [5] que dans des travaux de recherche en didactique développés principalement depuis une vingtaine d'années. [6] Si les premiers évoluent dans le sens d'améliorer les dispositifs d'enseignement tout en faisant l'économie des moyens, les seconds convergent dans les efforts de concevoir les meilleures façons d'assurer aux enseignants une formation adéquate et aux apprenants des méthodes et des conditions d'apprentissage efficaces. Entre les deux, les enseignants, dévoués et respectueux de leur mission, se trouvent souvent amenés à résoudre la quadrature du cercle : différencier leurs pratiques pédagogiques devant un public hétérogène en faisant progresser le groupe – classe dans son ensemble tout en se consacrant à chaque élève à besoins spécifiques en particulier.

Les apprenants dont il est question sont désignés dans les textes officiels comme « élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages ». Nous nous attacherons à mettre en évidence les implications de cette désignation sur ceux qui sont en âge d'être scolarisés au collège (I).

1. Notamment : D. Schnapper (2007), *Qu'est ce que l'intégration ?* ; C. Wihtol de Wenden (2010), *La question migratoire au XXI^e siècle* ; H. Le Bras (2017), *L'âge des migrations*.

2. En voici deux, à titre d'exemple : la plateforme Intgration Linguistique des Migrants Adultes (ILMA) du Conseil de l'Europe et les Journées d'étude *Migrer d'une langue à l'autre*, organisées annuellement depuis 2013 par la DGLFLF du Ministère de la Culture (en 2014, Gérard Vigner y animait la table ronde « Quelle pédagogie du plurilinguisme entre langue de la famille et langue de l'école ? »)

3. Décrets 2011-1265, 2011-1266 et 2012-126 du Ministère de l'Intérieur, de l'Outre-mer, des Collectivités territoriales et de l'Immigration. Voir Breteignier (2011), *Formation linguistique en contextes d'insertion*.

4. Cf. www.ciep. fr/sites/default/files/atoms/files/focus*le-francais-sur-objectifs-specifiques.pdf

5. Cette appellation est introduite en 1996 dans *les Programmes et accompagnement de français* (CNDP, 2005, p. 214-215, elle est évoquée dans les circulaires 2002-063, 2002-100 et 2002-102 conjointement avec la dénomination « français langue de scolarisation » (FLSco) ; en revanche, elle est absente des programmes de français pour le collège publiés en août 2008, lesquels ne traitent pas des élèves allophones.

6. Voir notamment les travaux personnels ou en collaboration de J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel, D. Coste, J.-P. Cuq, F. Davin-Chnane, Ch. Puren, D. Véronique, M. Verdelhan-Bourgade ainsi que des publications et des travaux de recherche réalisés sous leur direction.

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

La scolarisation des EANA s'inscrit dans un cadre institutionnel dont le principe fondamental est l'inclusion des élèves à besoins éducatifs spécifiques. Les modalités, évolutives, de leur scolarisation ont abouti à ce que leur inscription dans des dispositifs spécifiques cède le pas à leur inclusion rapide dans des classes ordinaires,[7] et ce changement paradigmatique qui est en train de s'opérer appelle à la vigilance dans le suivi de leur parcours personnel quant à leur réussite scolaire (II).

En ce qui concerne les situations et les contenus de l'enseignement du français et des enseignements en français à ce public d'apprenants, de nombreuses recherches en didactique de Français langue seconde (FLS) et Français langue de scolarisation (FLSco) traitent des particularités de ces domaines respectifs ou de leur continuum avec la didactique du français langue maternelle (FLM) et étrangère (FLE). La plupart de ces travaux sont basés sur l'observation de pratiques pédagogoques en classes et dispositifs spécifiques, où les élèves allophones nouvellement arrivés sont préparés à intégrer le cursus scolaire ordinaire. À la différence de ces situations d'enseignement que nous n'avons pas eu à connaître dans notre pratique d'enseignante, celles où nous nous sommes trouvée pendant plus de dix ans sont l'enseignement du français en classes ordinaires et l'accompagnement pédagogique sous des formes diverses. Ayant eu comme apprenants des EANA qui auront déjà 'migré' en classe ordinaire, et ayant toujours prêté une attention particulière aux difficultés liées à l'allophonie des élèves (qui ne sont d'ailleurs pas tous des « nouveaux arrivants »), nous faisons état de quelques unes de nos observations (III) en vue d'une éventuelle prise en compte des besoins des EANA en amont de leur inclusion, tout en sachant qu'une passerelle solide et exhaustive entre les contenus de l'enseignement du français aux allophones d'un côté et aux locuteurs natifs de l'autre reste à établir.

En conclusion, nous énoncerons des considérations sur l'innovation pédagogique dans l'enseignement du français et en français aux collégiens allophones, conformément d'une part aux principes et aux modalités préconisés et d'autre part aux situations pratiques et aux contenus de cet enseignement, en appelant à la généralisation de l'approche didactique co-actionnelle.

2 Les apprenants

2.1 «Élèves allophones nouvellement arrivés... »

Les dénominations des mineurs allophones nouvellement arrivés en France ont évolué selon les époques aussi bien dans les politiques publiques que dans des travaux de chercheurs. Ces appellations (« enfants de migrants », « de nationalité étrangère », « primo-arrivants »...), reflétant une perception de l'altérité qui repose explicitement ou implicitement sur des critères liés à l'origine, à la nationalité ou à l'appartenance sociale, étaient rassurantes pour celui qui les utilisait mais stigmatisantes pour celui qui était ainsi défini par sa différence (Auger, 2010 ; Galligani, 2012 ; Goï, Huver, 2013).

7. Circulaires MEN 2012-141, 142 et 143, actualisées lors de la réforme du collège en 2016 (circulaire MEN 2015-106). Notons que la dénomination même de « dispositifs » au détriment de « sections », « classes » ou « structures » reflète, certes, l'orientation institutionnelle vers leur caractère ouvert plutôt que fermé, mais aussi vers leur caractère plutôt transitoire que pérenne.

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

L'actuelle appellation officielle « élèves allophones nouvellement arrivés » est basée sur les critères de biographie langagière et du parcours migratoire. Ces deux critères doivent en effet être pris conjointement, car un élève nouvellement arrivé n'est pas forcément allophone (s'il est locuteur natif de français et qu'il a été scolarisé à l'étranger dans une autre langue) et un élève allophone n'est pas forcément un nouvel arrivant (s'il est résident français locuteur natif d'une autre langue).

Les EANA en âge de suivre la scolarité obligatoire présentent des profils sociodémographiques qui sont loin d'être homogènes. L'origine géographique (dont le recensement n'est ni fiable ni exhaustif car ces données fournies par les familles ne le sont pas de manière obligatoire), les conditions d'arrivée sur le territoire français (variant entre confort et aisance d'un choix délibéré des parents, en passant par le regroupement familial, jusqu'aux traumatismes et précarité dans un contexte subi ou forcé...), le statut administratif (le droit de séjour pouvant entrer en conflit avec le droit à la scolarisation), la situation familiale et sociale (famille restreinte ou élargie, place dans la fratrie, mineurs isolés...), ne sont que quelques uns des facteurs qui peuvent avoir des incidences, parfois inversement proportionnelles, sur la stabilité de leur insertion, car la poursuite et la réussite de leur scolarité ne sont pas à l'abri des aléas de leurs conditions de vie.

« ... sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages »

En ce qui concerne les facteurs qui doivent assurer les progrès scolaires des EANA, la formulation officielle ci-dessus se réfère implicitement à quatre différents objectifs d'enseignement qui sont atteignables plus ou moins rapidement selon les acquis antérieurs des élèves :

(a) enseigner les codes scolaires ('le métier d'élève') à ceux qui n'ont pas été scolarisés antérieurement ;

(b) enseigner les codes scolaires français à ceux qui ont déjà été scolarisés, avec ou sans interruption, dans leur pays d'origine ou un pays tiers ;

(c) enseigner le français langue seconde comme une langue vivante aux débutants ;

(d) enseigner le français comme langue de scolarisation à ceux qui ont déjà une maîtrise satisfaisante du français langue étrangère.

Aux différentes implications de la définition officielle, qui sont énoncées ci-dessus, s'ajoute la contradiction entre la durée pendant laquelle les EANA sont considérés sur le plan administratif comme « nouvellement arrivés » et la durée nécessaire, sur le plan pédagogique, pour atteindre une « maîtrise suffisante » de la langue de scolarisation.

> « L'École est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones. Cette inclusion passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible. » (Circulaire MEN 2012-141)

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

S'il est difficile d'établir le seuil minimal de compétences linguistiques à acquérir pour que la maîtrise de la langue soit considérée comme « suffisante », le risque existe d'interpréter cette urgence institutionnelle comme une envie de se décharger « le plus rapidement possible » d'une situation problématique indésirée. Il est d'usage fréquent, dans la plupart des académies et des établissements accueillant des EANA, de restreindre, faute de moyens, le droit à un enseignement et un accompagnement linguistique spécifiques à ceux qui n'auront pas été scolarisés en France l'année scolaire / civile précédente.

2.2 Les allophones au collège

La scolarité obligatoire est répartie en cycles de trois ans, qui en reflètent les objectifs pédagogiques : au collège, le cycle de consolidation (cycle 3), commencé en enseignement primaire, s'achève en année de 6e, il est suivi du cycle des approfondissements (cycle 4) qui recouvre les classes de 5e, 4e et 3e. Au delà des apprentissages à consolider ou à approfondir, les années de collège sont aussi une période cruciale sur le plan psychologique : les apprenants de 11 à 15 ans entrent en adolescence, où des changements physiques, affectifs, cognitifs et sociaux accompagnent le début d'indépendance, l'évolution des opinions morales, les choix d'orientation et la recherche identitaire et apportent leur lot de difficultés d'ajustement personnel et social. [8] Dans l'ouvrage *Adolescences d'aujourd'hui* (2006), Henri Lehalle rappelle que les principales compétences cognitives de l'adolescent (« Mais pourquoi donc… », « Et si…, et si… », « Oui, mais… ») reposent sur l'abstraction, l'imagination et le raisonnement hypothético-déductif et concernent aussi bien le domaine scientifique que le domaine social ou la représentation de soi. L'auteur souligne que chez l'adolescent, les capacités d'apprentissage et la pensée critique, comme la communication verbale et la métacognition, sont en interdépendance avec ses expériences de vie : « Pour apprendre, il faut se sentir sécurisé. […] Pour apprendre, il faut déjà avoir appris. […] Apprendre ce n'est pas seulement recevoir des informations, c'est réagir » (Lehalle, 2014).

Pour les EANA, le désavantage linguistique ne fait que s'ajouter au déracinement dans leur parcours de vie qui les aura rendus plus matures que la plupart de leurs pairs. Or, comme le critère de l'âge pris en compte lors de leur inscription dans un établissement secondaire autorise un écart d'un à deux ans avec l'âge de référence de la classe concernée, ils se voient doublement désavantagés : à titre d'indication, parmi les quelque 65 000 EANA recensés en 2017-2018, environ 27 000 (42 %) ont intégré le collège, et parmi eux 6 sur 10 étaient en décalage par rapport à leur classe d'âge. [9]

Cet état des choses n'est pas sans conséquences sur les rapports mutuels entre élèves, qui peuvent aller de plaisanteries amicales au harcèlement provoquant souffrances et décrochage scolaire. Selon l'accueil qu'on leur aura réservé, l'école peut devenir

8. Les rapports entre le développement cognitif et les processus d'apprentissage, dont les bases sont posées par Jean Piaget et Bärbel Inhelder dans *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent* (1955) et par Lev Vygotski dans *Pensée et Langage* (1934, traduit partiellement en anglais en 1962) n'ont pas cessé d'être théorisés en psychologie. Bien que les sciences cognitives aient servi d'inspiration en didactique à l'approche actionnelle, elles ne font que commencer à faire leur entrée dans la formation des enseignants et la conception des progressions pédagogiques, v. *https ://sciences-cognitives.fr/cogniclasses/*

9. MENJ – DEPP, Note d'information n° 19-52, décembre 2019.

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 eux un refuge ou un lieu de souffrances (Goï, 2005 / 2015). Il revient donc aux enseignants, et plus généralement aux adultes responsables, de veiller sur ce que nous aimons nommer des 'AOC — appellations d'origine à contrôler'. L'extrait ci-dessous du récit de vie de François Cavanna (1923-2014) est éclairant aussi bien sur les rapports entre pairs que sur l'attitude des enseignants et les attentes des parents, dont la vision d'un avenir meilleur aura souvent été la motivation au départ du pays d'origine :

> « On a commencé à nous appeler les Ritals quand j'ai eu dix ans. Avant, c'était les "macaronis". On était les seuls étrangers à l'époque. Je me souviens du racisme dans la rue, dans la cour de l'école, dans les magasins. On me disait "retourne dans ton pays", je me battais. Mes copains de classe ne m'invitaient pas chez eux, je ne les invitais pas chez nous. Même certains instits n'étaient pas nets : j'étais premier de la classe, ça les faisait chier. Comme j'étais bon élève, ma mère rêvait que je sois au PTT, fonctionnaire. Elle disait "qu'il pleuve, qu'il vente, tu seras à l'abri". » [10]

3 Les principes et les modalités de la scolarisation en français des EANA

3.1 L'éducation inclusive des élèves à besoins spécifiques

Les objectifs de la scolarisation des EANA sont fixés au plan national conformément aux principes fondamentaux de l'égalité des droits et des chances, repris dans le Code de l'éducation (2000), mais dont l'évolution est à inscrire dans un contexte bien antérieur aux années 1970, qui ont vu l'instauration du collège unique et l'amplification de l'immigration dite « de travail » :

> « La présence d'élèves alloglottes n'est pas un trait exclusif de l'école d'aujourd'hui. Les élèves d'origine non francophone ont toujours existé dans les pays francophones et la généralisation de l'enseignement du français a été un facteur d'intégration et de cohésion sociale. La situation actuelle se distingue par le fait que l'ampleur et la diversité d'origine des mouvements migratoires augmentent l'hétérogénéité culturelle et linguistique des élèves. » [11]

Les principes de base concernant la scolarisation des EANA ont connu relances et recadrages périodiques et déclinaisons diverses dans des rapports ministériels, lois d'orientation, circulaires, décrets et programmes qui ne sauraient être évoqués ici en détail. En résumé, depuis la création, il y a un demi-siècle, des premières classes expérimentales, puis des centres dédiés à cette mission (CEFISEM devenus CASNAV [12]),

10. F. Cavanna dans Bui, Monnin (2010), *Ils sont devenus Français,* p. 145.

11. Simard, *et al.* 2010, p. 355-356. Concernant la distinction alloglottes / allophones v. Davin-Chnane, Gouaïch, 2020, p. 239-258.

12. Les Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM) créés en 1975, sont devenus en 2002 les Centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV), lesquels ont vu à leur tour, en 2012, leur appellation précisée sans changer de sigle en « Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés

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

la constante a résidé d'une part dans la volonté d'assurer aux EANA les conditions d'une inclusion rapide au milieu scolaire afin qu'ils réussissent, au même titre que tous les jeunes de leur âge, leur insertion dans la vie sociale et professionnelle, et d'autre part dans l'affirmation que cette inclusion « ne peut s'effectuer dans de bonnes conditions que s'ils acquièrent rapidement l'usage du français ». [13]

Au fil du temps, les CASNAV sont devenus, malgré leur situation unique en Europe et disparate selon les académies, les opérateurs essentiels de la scolarisation des EANA. Faisons remarquer que leur mission a été étendue pendant les années 1990 au champ de l'éducation prioritaire [14] et qu'elle concerne encore aujourd'hui la scolarisation des « enfants de voyage » ou « enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs », qui ne sont que des litotes désignant les élèves Rroms. Dans l'état actuel des choses, la scolarisation des EANA ne demeure liée à l'éducation prioritaire que dans la mesure où de nombreux établissements accueillant les nouveaux arrivants sont implantés dans des réseaux dits REP à forte concentration de population immigrée. En revanche, les élèves Rroms, qui peuvent être locuteurs natifs du français ou d'une autre langue, dont le rromani, pâtissent toujours de préjugés coriaces et d'un traitement institutionnel spécifique à la France (Courthiade, 2014). D'une part, à ceux dont les familles y sont implantés depuis des générations, une certaine tradition scolaire ne reconnaît que l'identité qui leur est attribuée par les services administratifs et communaux, celle des « Gens du voyage » (lexicalement sans singulier ni féminin), parmi lesquels les locuteurs de rromani ne sont de fait qu'une minorité. Inversement, les locuteurs de rromani sont dix fois plus nombreux parmi la population sédentaire. [15] D'autre part, la reconnaissance de la langue rromani comme langue de France [16] ne résout pas la situation des Rroms nouvellement arrivés, qui sont effectivement allophones, souvent bi- ou trilingues (locuteurs natifs de rromani et / ou de la langue majoritaire de leur État d'origine, voire d'une langue régionale en plus), et qui sont à compter parmi tous les autres EANA.

Tout en étant responsable de la formulation des principes fondamentaux, l'administration centrale est peu intervenue dans leur pilotage et dans le choix des modalités de leur mise en œuvre, sauf pour veiller implicitement à la rentabilisation des moyens, nonobstant l'intensification des flux migratoires. [17] Désormais, la scolarisa-

et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs ». Leurs principales missions sont : l'expertise organisationnelle et pédagogique, la formation du personnel enseignant et administratif ainsi que la médiation entre élèves, parents, responsables du système éducatif et partenaires institutionnels et associatifs de l'éducation nationale (Scéren / CNDP, CIEP, . . .)

13. Circulaire IX-70-37 du 13 janvier 1970.

14. Circulaire 2002-102 ; www.education.gouv.fr/l-education-prioritaire-3140 : « La politique d'éducation prioritaire a pour objectif de corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire par un renforcement de l'action pédagogique et éducative dans les écoles et établissements des territoires qui rencontrent les plus grandes difficultés sociales ».

15. Voir *Histoire des Tsiganes et des Voyageurs,* 2014, www.dailymotion.com/video/xy4h5o. Il s'agit d'une conférence filmée d'Elisabeth Clanet dit Lamanit, chargée de mission au CNED pour la formation des gens du voyage et publics itinérants. La politique éducative à l'endroit de cette population n'en est qu'à ses balbutiements, aussi bien en France qu'au plan international. La Roumanie fait exception : depuis trente ans, un enseignement efficient de rromani pour locuteurs natifs y est dispensé dans plusieurs centaines d'écoles, la population d'apprenants ayant atteint 36.000 élèves par an. V. Courthiade, 2011.

16. Rapports Carcassonne (septembre 1998) et Cerquiglini (avril 1999).

17. Dans leur rapport sur *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France* (2009, p. 28), les inspecteurs Catherine Klein et Joël Sallé invoquent deux principales raisons de cet apparent désintérêt :

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 des EANA est inscrite dans la problématique plus globale de l'éducation inclusive à l'égard des publics à besoins éducatifs spécifiques.

Les évolutions de la politique éducative inclusive, revendiquée internationalement depuis un quart de siècle, sont présentées dans l'ouvrage collectif *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, dont les auteurs (Prud'homme *et al.*, 2016) soulignent le besoin de veiller à préserver l'essence et le but originel de ce projet d'une société soucieuse d'équité et de justice sociale. Visant à ses débuts à éviter l'exclusion des élèves en situation de handicap, scolarisés jadis dans des institutions spécialisées, la notion d'inclusion s'est étendue au fil du temps à tous les élèves dont le progrès scolaire nécessite des ressources supplémentaires et des méthodes pédagogiques adaptées.

> « L'école devrait accueillir tous les enfants quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre. Elle devrait recevoir aussi bien les enfants handicapés que les surdoués, les enfants des rues et ceux qui travaillent, les enfants des populations isolées ou nomades, ceux des minorités linguistiques, ethniques ou culturelles ainsi que les enfants d'autres groupes défavorisés ou marginalisés. » (Déclaration de Salamanque, Unesco, 1994) [18]

L'inclusion est ainsi entendue comme processus où le système éducatif adapte et harmonise son organisation, sa planification et ses programmes d'enseignement afin de répondre à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves, en impliquant, sous la responsabilité du chef d'établissement, l'ensemble des équipes éducatives. [19]

Il nous paraît essentiel de souligner que cette tâche ne saurait être menée à bien sans une sensibilisation de tous les élèves, qui doivent comprendre les enjeux de l'inclusion pour s'y impliquer. Les appréhensions d'un enseignant par rapport à une éventuelle stigmatisation de l'EANA sont facilement levées s'il met l'ensemble de la classe dans la situation de réfléchir par exemple sur le sujet : « Si vous deviez aller au collège dans un pays dont vous ne comprenez pas la langue… ». De même, dans un souci d'équité, prendre le temps d'expliquer à la classe entière les critères particuliers que l'on applique à l'évaluation d'un élève allophone ne peut être que bénéfique, car l'adhésion du groupe ainsi atteinte engrange de l'entraide ('la mutualisation des compétences') au bénéfice de tous.

Il est primordial d'observer que les besoins éducatifs spécifiques ne sont pas tous du même ordre. La catégorisation internationale (OCDE 1998, 2001) en distingue trois types :

---

la confiance dans la capacité des académies à trouver la réponse appropriée à leur contexte et les effectifs insuffisants de la population d'EANA en faveur de laquelle il n'existe pas de pression de la société.

18. Ces injonctions sont réitérées sur le plan sociétal dans les Recommandations à l'issue du Forum des jeunes (Unesco, 29-31 octobre 2013) qui invitent les États membres de l'Unesco à inscrire dans leurs législations nationales des plans d'action « visant à garantir le développement, la participation et l'inclusion de tous les jeunes, pour favoriser leur participation et leur inclusion sociale. [. . .] Il est impératif de promouvoir une culture de l'inclusion, libre de toute forme de discrimination. Pour cela, les États membres doivent soutenir l'intégration dans la société des jeunes immigrants, autochtones et marginalisés et promouvoir la diversité culturelle de façon à protéger les intérêts des individus dans tous les secteurs de la société. »

19. V. Article D321-16 du Code de l'Éducation.

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

— les déficiences (sensorielles, motrices ou neurologiques), lesquelles donnent droit, au sein de l'établissement scolaire, à la présence en classe d'un(e) auxiliaire de vie scolaire (AVS) ;

— les difficultés d'apprentissage (déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, troubles comportementaux ou affectifs, précocité intellectuelle...) ;

— les désavantages (l'allophonie, l'illetrisme, l'analphabétisme...) lesquels découlent de facteurs socio-économiques, culturels ou linguistiques, c'est-à-dire d'une situation qui n'est, par principe, que transitoirement 'handicapante'.

Il va sans dire que les besoins spécifiques des EANA consistent en premier lieu à compenser le désavantage linguistique quant à la maîtrise de la langue de scolarisation. D'autres besoins, qui peuvent s'y ajouter selon les cas, ne concernent pas uniquement les élèves allophones. [20]

Au sein des collèges, les besoins éducatifs spécifiques sont pris en compte de différentes manières. Certains bénéficient d'une structure ou d'un dispositif pédagogique spécifique, ouvert ou fermé : unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS, anciennement UPI) pour les élèves en situation de handicap ; sections d'enseignement général et professionnel adapté (EGPA) pour les élèves présentant des difficultés d'apprentissage graves et durables ; dispositifs relais, à destination des élèves en voie de déscolarisation et désocialisation et pouvant inclure l'intervention d'éducateurs de la PJJ ; unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A). [21] D'autres besoins sont formalisés par un projet d'accueil individualisé (PAI) donnant droit à dérogation au règlement intérieur de l'établissement. D'autres encore appellent au partage de compétences avec des établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA), des collectivités territoriales ou des associations. [22] Un tel contexte n'est pas sans incidences d'un côté sur les pratiques de différenciation pédagogique et de l'autre sur l'organisation et le suivi du parcours des élèves à besoins spécifiques, parmi lesquels figurent les élèves allophones nouvellement arrivés.

3.2 Les modalités de scolarisation des EANA

Si à l'arrivée d'un élève allophone ayant achevé le parcours migratoire il est toujours nécessaire de lui assurer un apprentissage intensif de la nouvelle langue de socialisation et de scolarisation, les modalités de cet enseignement ont évolué.

Pendant les Trente Glorieuses (1946-1975), l'enseignement de la langue française aux enfants d'immigrés n'était pas la première préoccupation des politiques successives d'immigration (Wihtol de Wenden, 1989). Les enfants d'immigrés étaient à leur arrivée soit inclus dans des classes ordinaires d'un niveau inférieur à leur âge, soit confiés

20. La commission éducative est alors l'instance au sein de laquelle le chef d'établissement réunit toutes les personnes qu'il juge compétentes et concernées (professeur principal, autre(s) enseignant(s), personnel médico - social, conseiller principal d'éducation, parent, élève-délégué...) pour examiner la situation de l'élève et envisager pour lui le meilleur parcours pédagogique.

21. Cette diversité de dispositifs n'est pourtant pas exempte de disparités quant aux ressources matérielles et humaines qui leur sont allouées (espace dédié, prise en compte du temps de concertation...) et au degré d'ouverture par rapport aux classes ordinaires.

22. Voir notamment le travail d'engagement solidaire dans l'accompagnement éducatif collectif mené de nos jours par l'Association de la Fondation Étudiante pour la Ville (AFEV) : *Enfants et jeunes nouvellement arrivées, Cahiers de l'action de l'INJEP,* vol. 2007, No 12.

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

comme internes pendant un trimestre à des associations d'aide socio-éducative où l'approche communicative dans l'enseignement du français était mise en œuvre grâce aux méthodes audio-visuelles alors introduites dans l'enseignement de FLE, et où les activités péri-scolaires se déroulaient entre allophones confrontés à leur altérité mutuelle. La conviction demeure pourtant, depuis cette époque jusqu'à nos jours, que la connaissance et l'approfondissement des langues d'origine (ang. *Heritage languages)* doivent permettre de maintenir les liens avec le milieu et la culture d'origine. [23]

Depuis les années 1970, des dispositifs spécifiques d'accueil et de scolarisation des EANA, créés dans un cadre expérimental, se sont progressivement mis en place grâce à l'initiative, d'abord spontanée puis sollicitée, de différents acteurs et responsables du système éducatif. Jusqu'en 2012, les EANA étaient inscrits dans un des dispositifs spécifiques, ouverts ou fermés (CLIN, CLA…), dont les classes accueillaient à plein temps un effectif de 15 à 20 élèves, qui pouvait à l'occasion être augmenté par ceux qui arrivaient en cours d'année. Dans chaque académie, des ressources pédagogiques et didactiques foisonnantes (méthodes, manuels, conseils…) sont mises à disposition des enseignants spécialisés en FLE / FLS et des revues, notamment *Cahiers pédagogiques*, [24] contiennent régulièrement des articles d'enseignants sur leur travail avec les EANA.

En 2012, la scolarisation des EANA ayant été refondue conformément au principe de l'éducation inclusive, les modalités en ont changé dans le sens d'une plus grande ouverture. Les dispositifs spécifiques UPE2A, réunis désormais sous cette appellation unique censée leur assurer une meilleure visibilité, n'accueillent les EANA qu''à mi-temps', pour des cours de français (FLS) à raison de 9 à 12 heures hebdomadaires. En revanche, l'inscription des élèves se fait dès leur arrivée dans des classes ordinaires [25] avec un emploi du temps individualisé et évolutif, qui doit être expertisé par le CASNAV et validé par l'inspection académique.

Ces modalités, mises en œuvre de manière variable selon les académies et les établissements, font toujours l'objet de débats, colloques, séminaires et publications scientifiques. Leur avantage principal semble consensuel : éviter aux EANA, comme aux autres élèves à besoins spécifiques, une trop longue scolarisation excluante dans le cocon sécurisant mais lénifiant de la structure spécifique, et les inclure dans un milieu où ils partagent les apprentissages et les activités scolaires avec les pairs 'non-allophones'.

Cependant, des inconvénients demeurent quant au lien entre les dispositifs spécifiques et les classes ordinaires. Premièrement, dans une gestion comptable des moyens, dénoncée par la communauté éducative, les effectifs en UPE2A, déjà changeants pour cause des arrivées 'au fil de l'eau', ne sont désormais plus limités, et les UPE2A dé-

23. Depuis 2018, les enseignements internationaux de langues étrangères (EILE, anciennement ELCO), qui relèvent du partenariat avec des pays étrangers, sont accordés au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

24. Voici, à titre d'exemple, quelques unes des thématiques des dossiers spéciaux de *Cahiers pédagogiques : À l'école l'intégration* (n° 296/1991) ; *Aider les élèves ?* (n° 436/2005) ; *cole et familles* (n° 465/2008) ; *Enfants d'ailleurs, élèves en France* (n° 473/2009) ; *Actualité de la pédagogie différenciée* (n° 503/2013) ; *Inclure tous les élèves* (n° 526/2016).

25. Concernant les procédures d'accueil, d'inscription et d'évaluation diagnostique (tests de positionnement) des EANA, v. www.reseau-canope.fr/guide-pour-la-scolarisation-des-eana/accueillir/second-degre.html ; `https` ://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/90/2/Document*evaluation* 121009*c*228902.pdf

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

bordent face aux besoins d'accueil de nouveaux migrants. Ceci met les EANA dans la situation de pâtir des contradictions entre les besoins administratifs de libérer au plus vite la place pour d'autres arrivants 'plus nouveaux' et les besoins pédagogiques d'un enseignement adéquat de leur nouvelle langue de scolarisation. Deuxièmement, l'organisation logistique et pédagogique de l'alternance entre cours de FLS et temps d'inclusion en classe ordinaire est une tâche pour le moins chronophage, et le délai plus ou moins long de sa mise en place est pour l'élève du temps d'apprentissage perdu. Troisièmement, comme les dispositifs UPE2A n'existent pas dans tous les collèges, certains parents ne déclarent pas l'allophonie de leurs enfants pour leur éviter la scolarisation dans deux collèges éloignés.

Une dotation horaire spécifique, qui serait attribuée à chaque établissement accueillant des EANA, pourrait permettre à un enseignant spécialisé en FLE / FLS, anciennement itinérant en tant qu'*appui* ou *relais* entre plusieurs établissements, de se 'sédentariser' et, à l'instar des enseignants référents des UPI, de faire bénéficier l'équipe éducative de ses compétences en tant que *personne-ressource.* Mieux encore, sa présence à plein temps dans un seul établissement lui permettrait de ne pas limiter sa mission d'*enseignant référent* aux rapports avec les responsables familiaux et institutionnels au sujet d'un élève, mais aussi et avant tout aux échanges réguliers avec lui. Par ailleurs, s'il est logique de confier le suivi du parcours de l'élève, que nous examinerons ci-dessous, conjointement à l'enseignant de FLS et au professeur principal de la classe d'inclusion, avec l'appui éventuel d'un assistant d'éducation référent, le regroupement des élèves allophones dans une seule classe d'inclusion ou leur répartition entre plusieurs classes demeure une question dont il convient d'examiner les incidences pédagogiques.

3.3 Le suivi du parcours personnel de l'EANA

Être nouveau n'est pas nouveau, dixit Charbovari à ceux qui ont leur allophonie en casquette.

Selon les préconisations officielles, accueillir un élève allophone, c'est l'accompagner depuis son arrivée dans le système éducatif jusqu'au moment où il aura acquis son autonomie linguistique. Pourtant, le parcours scolaire de l'EANA, comme de tout autre élève, dure depuis sa première inscription au collège jusqu'à l'obtention du Diplôme national du brevet (DNB). Le suivi de ce parcours est grandement facilité par la généralisation du logiciel de gestion Pronote et l'introduction, depuis la rentrée 2016, du Livret Scolaire Unique Numérique (LSUN) où sont consignés, entre autres, les points de programme travaillés.

Si le début de ce parcours fait l'objet d'une attention particulière (voir note 25), il faut constater que l'inclusion formelle de l'EANA à plein temps en classe ordinaire, qui est une action d'aspect accompli, ne coïncide pas forcément avec son autonomisation linguistique, qui est un procès d'aspect inaccompli, car ses acquis du dispositif spécifique ont besoin d'être stabilisés et approfondis. Pour l'élève, comme pour ses camarades de classe, ce sont deux étapes symboliquement différentes. La première, marquée par un emploi du temps 'comme les autres', fait sortir l'élève du statut d' 'absent chronique'

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

et de simple nom sur une liste. La seconde n'est pas une fin de parcours, mais un processus d'atténuation graduelle du désavantage linguistique initial.

La progression et la réussite scolaire de l'EANA reposent, comme pour tout élève, sur la cohérence des modalités d'enseignement avec ses besoins, évolutifs, et spécifiques sur le plan linguistique, et sur la cohésion entre les différentes étapes du continuum pédagogique.

Premièrement, il s'agit de mettre en place les réponses pédagogiques les mieux adaptées en répartissant de manière articulée les enseignements que l'élève doit suivre : (a) dans sa classe d'inclusion ; (b) dans d'autres classes, parfois de niveau différent ; (c) en groupes de besoins homogènes ou hétérogènes, dont celui du français pour allophones lui est spécifique, mais également en groupes où ses besoins rejoignent ceux d'autres élèves aussi bien en ce qui concerne des savoirs disciplinaires que des savoir-faire ou des stratégies d'apprentissage (organisation et mémorisation des connaissances, auto-régulation, gestion du temps…) ; (d) en aide individualisée ; (e) en étude accompagnée ; (f) en ateliers et activités extra-curriculaires et péri-scolaires (culturelles, artistiques, sportives, informatique…) (g) sans omettre de le faire participer à des moments privilégiés de la vie du collège : chorale, cross, fêtes, sorties…

Deuxièmement, il est nécessaire que les informations sur les acquis de l'élève soient transmises de manière fiable et efficace afin que l'estimation initiale de ses besoins puisse être amendée et ajustée, sinon corrigée. Voici quelques exemples, tirés de situations d'enseignement en aide individualisée.

> B. (3e), locuteur natif de soninka, ascolarisé. L'objectif est de lui faire intégrer les Apprentis d'Auteuil. Il accepte de travailler sur quelques récits brefs de Hampate Bâ. Sollicité pour lire à haute voix le texte qu'il aurait dû préparer la veille, il dit ne pas avoir aimé le texte. De fait, il s'agissait d'analphabétisme.
>
> T. (6e), d'après son enseignante d'anglais, elle « ne sait pas recopier en anglais ». Le travail sur le thème « What's the time ? » révèle qu'elle ne sait pas lire l'heure en français. De fait, il s'agissait d'une élève allophone non déclarée.
>
> F. (4e), d'origine copte, locutrice native d'arabe, excellents résultats antérieurs. Après deux ans en dispositif spécifique (CLA), incluse en 4e avec déjà deux ans de retard. On lui propose le redoublement, car « à la rentrée, elle n'a pas su dire sa date de naissance ». On constate en aide individualisée : l'expression orale est difficile, alors que la compréhension est satisfaisante ; d'énormes difficultés à l'écrit. La lecture à haute voix révèle l'indistinction entre consonnes sourdes et sonores, d'où les difficultés de graphiation. De fait, son groupe de FLS était composé de 25 EANA, majoritairement locuteurs natifs de langues slaves.
>
> V. (5e), arrivé au cours du 3e trimestre après le tremblement de terre en Haïti, l'UPE2A n'a pas pu l'accueillir. Il fait un compte-rendu oral des cours qu'il a suivis la semaine précédente : *« L'anglais très difficile. En SVT, on a fait le truc* (geste de verser) *dans l'eau avec le sable et la pierre.*

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

> *En histoire, le monsieur a expliqué une histoire des rois. Le roi a couché sur le lit. Les personnes travaillent pour le roi : les cultivateurs ont une fourche, les sécurités ont une épée, après j'ai oublié les noms. En arts plastiques elle a montré comment on fait la maison* (en dessinant) : *le carré, la fenêtre, la porte, le lit, la télé, le robinet, la vaisselle. En maths* (en dessinant) : *le carré, le rectangle, le triange, le cercle. »* On travaille ensuite sur le genre et le nombre des noms. « *Aah, en musique, le piano a trois pieds, il a un clavier ; l'accordéon main gauche joue la mélodie main droite joue les basses ; le violon a quatre cordes la guitare a quatre cordes. »* la fête de fin d'année, V. était la vedette en jouant sa guitare à quatre cordes. On peut considérer qu'il s'agit d'une inclusion réussie, malgré des résultats scolaires modestes.

Troisièmement, au fil du temps, les progrès de l'élève, évalués implicitement ou explicitement à l'aune des unités de référence de plus en plus larges, deviennent de plus en plus exposés à des regards extérieurs : d'un enseignant proche et bienveillant et des pairs allophones en UPE2A, en passant par la classe d'inclusion et dix disciplines évaluées par dix enseignants dans le bilan périodique commenté au conseil de classe devant des délégués d'élèves et de parents, jusqu'aux épreuves nationales du DNB dont les résultats sont déterminants pour la suite de son parcours scolaire. Cette pression croissante peut générer des frustrations importantes, d'autant que des efforts considérables sont en général fournis par l'élève qui, en dépit des préconisations en faveur d'une évaluation par compétences, s'attend à des notes 'comme les autres'. Des gestes rassurants peuvent pourtant faire baisser cette pression ressentie : multiplier les modalités d'évaluation formative, délivrer à l'élève un bilan périodique convenablement rempli par chacun des intervenants dans son parcours ; formuler des appréciations personnalisées en affirmant les progrès ; prodiguer des encouragements explicites et argumentés ; prendre le temps après le conseil de classe d'échanger sur le bilan périodique avec l'élève et ses parents.

Dans le suivi de l'élève, différentes occasions peuvent servir de levier pédagogique et d'horizon de compétences. Il s'agit notamment : du parcours de découverte des métiers (dès la classe de 5e), des stages conventionnés (en 4e et en 3e), de la délivrance d'attestations (en secourisme, sécurité routière, informatique…), ainsi que de la préparation à deux évaluations certificatives : le DELF scolaire délivré par le CIEP (conventionné depuis 2007 auprès du MEN, niveaux A1, A2 et B1 référés au CERCL), et le CFG – Certificat de formation générale, ouvert pour inscription individuelle aux candidats qui craignent de ne pas réussir le DNB.

Enfin, l'orientation, qui est un moment déterminant dans le parcours scolaire de tous les collégiens, ouvre d'un côté la voie vers une formation diplômante dans un lycée général et technologique dans l'objectif d'une poursuite d'études après l'obtention du baccalauréat ; de l'autre, elle ouvre la voie vers une formation professionnalisante de deux ou trois ans dans un lycée professionnel dans l'objectif de permettre une insertion à moyen terme dans la vie active. La décision institutionnelle, basée avant tout sur les performances scolaires docimologiques et se servant de compétences linguistiques comme critère de sélection, peut consister à refuser le vœu d'orientation émis

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

par l'élève et ses parents. L'orientation majoritaire des EANA vers la voie professionnalisante est un miroir tendu aux évaluateurs. [26] Une préparation de l'orientation en amont, souvent confiée aux seuls conseillers d'orientation, devrait éviter à l'élève de vivre la décision d'orientation comme subie, au bénéfice de son insertion effective et de son épanouissement personnel. Quant à la mise en place de leviers pédagogiques à destination des élèves allophones les plus ambitieux, il serait bon de veiller à ce que des dispositifs tels que les Parcours d'excellence et les Cordées de la réussite leur soient ouverts.

3.4 Des modalités en accord avec les objectifs

Les quatre objectifs pédagogiques énoncés plus haut (I.1) peuvent être atteints selon des modalités différentes, dont certaines sont déjà expérimentées en pratique, selon les cas, en fonction d'orientations académiques, de projets d'établissement et d'investissement des enseignants, souvent sur une base volontaire.

(a) Lorsqu'un EANA entre 11 et 15 ans n'a pas été scolarisé antérieurement (NSA), et il s'agit fréquemment de mineurs isolés, l'objectif de scolarisation, dont les enjeux sont autant éducatifs que pédagogiques, prime sur la seule prise en compte de l'allophonie. Il demeure nécessaire qu'à son arrivée l'élève soit inscrit pendant l'année scolaire entière dans la classe spécifique UPE2A-NSA. [27] Le premier parmi ses besoins éducatifs spécifiques est l'alphabétisation scolarisante, qui appelle de la part de l'enseignant une vigilance particulière car, entre autres, l'acquisition de compétences en écriture peut être vécue par l'élève comme un conflit de loyauté par rapport à son entourage familial ou à sa culture d'origine. En réalité, un groupe – classe constitué d'EANA-NSA fait apparaître l'hétérogénéité de leurs parcours antérieurs (scolarisation entamée et aussitôt interrompue pour des raisons variées, instruction familiale reçue à des degrés divers, début de scolarisation tardive, scolarisation par intermittences selon les aléas du parcours migratoire…) et appelle à faire la distinction entre les désavantages qui seraient dus aux capacités cognitives de l'élève et ceux qui sont originés par ses conditions de vie.

(b) Parmi les élèves ayant déjà été scolarisés, nombreux sont ceux qui ont été de bons élèves dans leur pays d'origine et qui trouvent les règlements scolaires de leur pays d'accueil parfois bien moins exigeants que ceux qu'ils ont connus. Afin de leur permettre de s'approprier les codes scolaires français, plusieurs mesures d'accompagnement sont envisageables, et généralisables à d'autres élèves au sein de la classe ou de l'établissement, dans l'esprit de l'enseignement inclusif :

— l'enseignement / apprentissage de rituels de communication verbale et non verbale et leur organisation spatiale (Dabène ; Cicurel, 1990) ;

— l'aide aux apprentissages (compréhension des énoncés et consignes, tenue des cahiers, prise de notes, organisation du temps…) (Zakhartchouk, 2015) ;

26. Il serait à notre avis très instructif à ce sujet d'étudier de plus près combien d'élèves allophones échappent à la « constante macabre » dénoncée par André Antibi (2003).

27. Une telle classe implantée dans un établissement doté d'un internat de la réussite pourrait faire bénéficier à l'élève outre les cours, d'un accompagnement pédagogique et éducatif, d'une entraide et des conditions de vie propices au travail scolaire.

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 temps d'échange dans une perspective co-actionnelle co-culturelle (Puren, 2002) par exemple sous l'égide de l'équipe de Vie scolaire, sur des thème comme les rythmes et kes rites scolaires, les attentes institutionnelles, la répartition des disciplines (notamment lorsqu'elles sont 'doubles' comme l'histoire-géographie, la physique-chimie, les sciences de la vie et de la terre)...

Étant donné que les EANA se trouvent déjà en immersion dans un milieu homoglotte, l'explicitation des codes implicites est primordiale pour leur apporter des repères stables et prévenir des blocages dans leur insertion.

Les deux autres objectifs (I.1 c et d) concernent les situations et les contenus de l'enseignement du français et des enseignements en français et seront examinés dans la partie suivante.

4 Situations et contenus d'enseignement

4.1 Le français dans tous ses états : allophones *vs.* locuteurs natifs

L'enseignement du français en dispositifs UPE2A est destiné aux allophones qui représentent un groupe de besoins. Ce groupe, de taille variable, est homogène quant à l'objectif, à savoir intégrer à plein temps la classe ordinaire, et hétérogène quant aux acquis antérieurs en langue française. En revanche, en classe entière, des locuteurs natifs suivent l'enseignement d'une discipline scolaire nommée « le français » qui est dispensé par un professeur de Lettres Modernes et d'une dizaine d'autres disciplines, dont une ou deux langues vivantes. Faire 'migrer' un élève allophone d'une situation d'enseignement à l'autre, c'est lui donner les moyens de se voir mis à pied d'égalité avec les autres élèves, le français étant la langue de scolarisation pour tous.

L'inexistence des programmes de FLS pour élèves allophones au collège témoigne des embarras du système éducatif (Bertucci, 2008, p. 45) quant à la reconnaissance de cet enseignement en tant que discipline scolaire à part entière. Privés de ce cadrage, les enseignants de FLS sont confrontés à la nécessité de concevoir, chacun de son côté, la progression de leurs enseignements en fonction de l'hétérogénéité des apprenants qu'ils ont en face d'eux et des compétences linguistique et culturelle à leur faire acquérir en vue de l'inclusion en classe ordinaire. Cette tâche est d'autant plus complexe que, de part de leur statut parfois précaire, ils sont souvent peu familiarisés avec les enseignements de la discipline « français », lesquels sont définis en fonction du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. [28]

De l'autre côté, les programmes de français pour le collège [29] donnent la primauté à l'étude de textes, très majoritairement littéraires (littérature de jeunesse y compris), à partir desquels il faut faire acquérir des compétences en lecture, en expression orale et écrite comme en « observation réfléchie de la langue ». Le cadrage institutionnel contient un recensement d'objets d'étude par époques, par genres ou actuellement par thèmes, et une somme de notions du métadiscours linguistique au sujet desquels il faut

28. Fixé par le décret MEN 2015-372 du 31 mars 2015 et entré en application depuis la rentrée 2016.
29. BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015 et modifications dans BO n° 30 du 26 juillet 2018.

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

« ménager des moments de réflexion ». Comme il est préconisé que la progression des enseignements soit spiralaire, leur agencement demeure du ressort des enseignants.

L'opinion répandue d'une part sur le contenu des enseignements en FLS qui seraient largement consacrés à l'expression orale (enseigner à 'parler la langue') et limités en exigences quant aux activités métalinguistiques (enseigner à 'parler de la langue'), et d'autre part, en français comme principale discipline scolaire, sur les exigences considérées comme trop formalistes ou technicistes, nous paraît nuisible aux apprenants de français dans les deux situations. Une harmonisation des progressions d'enseignement / apprentissage n'est réalisable que sur la base d'une comparaison approfondie des contenus. À cet effet, l'ouvrage *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère* (Véronique, dir., 2009) et la méthode *Entrée en matière* conçue pour les EANA (Davin-Chnane, Cervoni, Ferreira-Pinto, 2005) seraient des outils précieux. Soulignons toutefois que les progressions, les métadiscours (Cicurel, 1985) et les supports dans un cas comme dans l'autre devraient être préconisés et harmonisés non seulement pour la 'grammaire' mais aussi pour la lecture / compréhension et pour l'expression orale et écrite.

Voici à cet effet, à partir de notre pratique d'enseignement du français en classes ordinaires, quelques distinctions notionnelles ainsi que quelques exemples de possibles supports, étayages et objets d'étude, qui se sont avérés bénéfiques à la progression des apprentissages de la classe de français grâce à la présence d'élèves allophones :

— l'Alphabet phonétique international comme support pour comprendre le système phonologique français [30] ;

— la graphiation *vs.* l'orthographe (voir le Projet Voltaire, formation à l'orthographe proposée en ligne) [31] ;

— divers supports audio qui font entendre que 'votre petit accent', vécu comme stigmate par les allophones, n'est pas qu'étranger (voir Auger, 2008) [32] ;

— des séances d'élocution – diction et prosodie (voir Dumais, 2016) en co-enseignement avec une assistante d'éducation comédienne diplômée ;

— une séquence sur l'histoire des alphabets (6e), et un projet de classe « Le livre sur le livre » (5e) en co-enseignement avec le professeur documentaliste ;

— les emprunts lexicaux, ce sont des 'mots qui ont migré' ;

— le déchiffrage *vs.* la lecture à haute voix dont le critère est la fluidité de la voix de celui qui lit *vs.* la lecture oralisée qui consiste à (re)donner la voix à un texte écrit et qui résulte de la bonne compréhension du sens ; (DRAGOVIC, Mila (2020)) ;

30. Faisons remarquer que le dictionnaire Le Robert collège, utilisé le plus couramment en classe, ne contient pas la transcription phonétique des entrées. V. www.lerobert.com/collection-le-robert-college.html

31. www.projet-voltaire.fr

32. « (L)e seuil critique de la onzième année concerne surtout l'apprentissage de la phonétique. Dans les domaines autres que celui des sons, une langue étrangère peut être fort bien apprise à l'âge adulte » (Hagège, 1996, p. 28).

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

— la correction grammaticale d'une phrase *vs.* la cohésion d'un texte (la progression thématique) et la cohérence d'un discours, essentielles quant à l'autonomisation en expression écrite [33] ;
— le recopiage *vs.* l'écriture pour soi (brouillons, notes…) *vs.* l'écriture pour les autres, dont pour l'enseignant qui évalue ;
— l'analyse et la rédaction de textes explicatifs, y compris à partir de supports contenus dans des manuels de disciplines dites « non-linguistiques » ;
— la gestion équitable des temps de parole, la timidité d'un élève pouvant être due aux acquis culturels aussi bien qu'à la lathophobie (la crainte de l'erreur) ;
— le choix des supports en fonction de l'âge et de la maturité des élèves (en tenant compte de l'éventuel décalage d'âge de l'EANA par rapport aux autres élèves de la classe).

Parmi les objets d'étude, ce sont en premier lieu les récits de voyage et les contes qui ont apporté des expériences enrichissantes de l'altérité et de la diversité culturelle, qu'il s'agisse d'œuvres anonymes (telles que les contes des origines de tous les pays ou *Les Sublimes paroles et idioties de Nasreddin hodja*) ou d'œuvres de grands écrivains (*Il n'y a pas de petite querelle* d'Amadou Hampate Bâ, *Comment Wang-Fô fut sauvé* de Marguerite Yourcenar…), et qu'elles soient accueillies avec enthousiasme ou avec circonspection (*Petits contes nègres à l'usage des blancs* de Blaise Cendrars). Les supports étudiés, aussi bien littéraires que documentaires, ont parfois été suggérés par des élèves allophones : *La vie des enfants de l'ancienne Egypte*, la bande dessinée *Le Petit Prince* de Joan Sfar traduit en grec…

4.2 Le français et les autres langues

Le rapport entre l'enseignement du français et celui des langues vivantes pour les élèves allophones est à examiner en référence d'une part à la didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme (Zarate *et al.*, dir., 2008), et de l'autre en référence à l'offre scolaire et au répertoire linguistique des apprenants [34]. Les recherches en didactique, qui ont inspiré diverses expériences plurilingues innovantes, seraient à mettre en rapport avec l'évolution des politiques linguistiques, lesquelles ont abouti à l'instauration d'un paradigme nouveau dans les textes en vigueur depuis 2012 / 2016 [35]. Cette problématique, large et essentielle, dépasse de loin le cadre de notre présent article.

Quant à l'offre scolaire, la sensibilisation / initiation à une langue vivante (majoritairement l'anglais) est instaurée depuis la rentrée 2013 dans l'enseignement primaire, tandis qu'en collège l'enseignement d'une LV2 (majoritairement l'espagnol) débute en classe de cinquième depuis la rentrée 2016. Vu que l'offre des dispositifs et des

33. « (L)a correction par le pédagogue ne doit s'appliquer, du moins au début, qu'aux écarts qui constituent de sérieux obstacles à la communication » (Hagège, 1996, p. 95).

34. Le répertoire linguistique représente « l'ensemble de variétés linguistiques – plus ou moins bien maîtrisées ou développées – que possède un acteur social donné et dont il peut jouer, selon les situations » (Coste, 2002, p. 117).

35. « Le système éducatif dispense un enseignement de langues vivantes étrangères et régionales varié, garant du plurilinguisme et de la diversité culturelle sur le territoire » (Circulaire 2015-173). Une contextualisation synthétique des enjeux théoriques antérieurs est donnée par Jean-Louis Chiss (2008) dans sont introduction de l'ouvrage *Immigration, cole et didactique du français.*

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

langues se diversifie (sections bilangues, européennes, internationales, langues orientales ou régionales…), cela peut être bénéfique à l'élève dont le répertoire linguistique inclut une des langues proposées. Dans le cas contraire, si l'enseignement d'une langue vivante complètement étrangère à son répertoire est rendu obligatoire pour l'élève allophone qui débute son enseignement en français, cela peut poser des difficultés parfois insurmontables, pouvant mener à un blocage plus profond.

En cours de français, bien que le recours à une des langues des EANA soit propice aux apprentissages, on ne saurait généraliser ce principe, car le nombre de langues concernées est largement supérieur aux compétences linguistiques d'un enseignant. Ceci demeure évidemment possible (par ex. comparer le verbe *être* avec les verbes *ser* et *estar* en espagnol), comme il est envisageable de recourir à l'occasion à l'approche par intercompréhension et de rester ouvert lorsque la décontextualisation des apprentissages paraît surprenante. Ainsi, en travaillant sur la conjugaison des verbes du premier groupe, une élève allophone, locutrice native d'anglais, nous a demandé de lui expliquer la différence entre le verbe *préférer* et l'adjectif *préféré*, et nous lui avons proposé d'imaginer des situations où l'on utilise soit le comparatif (ang. *to prefer*) soit le superlatif (ang. *favourite*, adj.)

Au delà des cas individuels d'élèves allophones et des recours ponctuels aux comparaisons entre langues, il nous semble important que l'orientation institutionnelle vers le plurilingusime et le pluriculturalisme soit interprétée avec précaution, si toutefois la diglossie doit rester maîtrisée. Dans notre pratique, nous avons fermement appliqué le principe qu'une langue étrangère ne saurait servir de langue de communication qu'en classe de langue vivante ou en classe bilangue. En cours de français, comme dans les disciplines dites non-linguistiques, l'affirmation de la langue française comme unique langue de communication permet d'éviter que des élèves au même répertoire linguistique profitent de leur langue partagée pour communiquer entre eux.

Par ailleurs, la sensibilisation au plurilinguisme peut être accueillie avec la plus grande réserve par les élèves. Ainsi, lorsque nous avons proposé à deux classes de 4^{e} aux effectifs allophones importants de mettre en place sur une base volontaire un « Atelier des langues », les élèves n'ont pas adhéré au projet. Sans doute, le terrain a-t-il été insuffisamment préparé de notre part pour éveiller leur curiosité intellectuelle envers l'altérité, car notre intérêt quant aux langues qu'ils parlaient en dehors de la classe et du collège a été ressenti comme de la curiosité mal placée. [36]

En revanche, nous espérons avoir démontré par les exemples cités de notre pratique que l'éducation au pluriculturalisme peut très bien se faire en français.

4.3 Le français et les disciplines dites non-linguistiques (DNL)

Les textes officiels prévoient que, dès son inscription, l'EANA suive en classe d'inclusion les enseignements dans les disciplines « où la maîtrise insuffisante du français ne l'empêche pas de progresser » (éducation physique et sportive, enseignements artistiques) ainsi que dans d'autres disciplines « où ses compétences antérieures sont avé-

36. L'analyse de ce genre de situations relève plutôt du domaine socio-linguistique des politiques linguistiques familiales (voir Haque, 2019).

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

rées » (selon les cas, mathématiques, histoire-géographie-éducation civique, sciences de la vie et de la terre, technologie / informatique, physique-chimie).

Les encouragements institutionnels quant au développement de compétences transversales relevant du Socle commun (utilisation de supports divers, recherche documentaire, compréhension de consignes, présentation du travail oral et écrit…) et de thèmes de convergence entre disciplines (transports, habitat, énergie, biodiversité…) reposent sur le principe d'une interdisciplinarité génératrice d'apprentissages (Zakhartchouk, 2002, 2015) qui dépasseraient la confrontation de lexiques disciplinaires à laquelle se réduisent souvent les 'savoir-faire avec la langue'. Toutefois, pour un EANA, l'étayage de l'enseignant d'une DNL, quelque bienveillant qu'il soit, peut s'avérer insuffisant car il n'est que ponctuel. Ceci nous amène à imaginer les bénéfices d'une introduction aux enseignements disciplinaires en amont de l'inclusion de l'EANA à plein temps en classe ordinaire, notamment en appliquant l'approche co-actionnelle (Puren, 2002) entre l'enseignant de FLS et les enseignants des DNL. Ainsi, la présentation des objets d'étude disciplinaires qui seront abordés en classe d'inclusion pourrait susciter de l'intérêt pour une discipline et de la motivation qui aiderait l'élève à surmonter des difficultés lors de son inclusion entière. De l'autre côté, une dotation d'heures supplémentaires éviterait de faire reposer cette situation d'enseignement sur le volontariat, et permettrait aux enseignants des DNL d'acquérir des repères effectifs sur les acquis des EANA.

4.4 Du côté des enseignants

De quelle que discipline qu'il s'agisse, les enseignants ont à faire face à une présence d'élèves à différents besoins spécifiques, parmi lesquels figurent des allophones, qui peut atteindre un quart des effectifs d'une classe, et parfois davantage. De ce fait, la différenciation pédagogique est une réalité quotidienne (progression spiralaire, pédagogie de projet, approche co-actionnelle, variété d'outils et de supports d'apprentissage, évaluation différenciée, etc.), tout comme est quotidien leur souci de répondre d'un côté de façon optimale et équitable aux besoins de chacun des élèves, et de l'autre aux exigences institutionnelles définies par les programmes disciplinaires, le projet d'établissement et les orientations des politiques éducatives. Devant de telles exigences, nombreux sont ceux qui ne sauraient endosser la responsabilité de veiller de manière suivie à la maîtrise de la langue française par les élèves allophones.

Pourtant, c'est l'orientation qui est préconisée depuis le rapport Klein–Sallé de 2009 : ne pas faire reposer l'enseignement du français aux EANA sur le seul professeur (FLS) du dispositif spécifique, mais y impliquer tout professeur de français (p. 63), et plus loin dans le même document « ne pas réserver aux seuls professeurs de français l'enseignement du français (aux EANA) » (p. 174). Dans la circulaire en vigueur (2012-141), on retrouve les affirmations suivantes : « La maîtrise de la langue ne relève pas uniquement de la responsabilité du professeur de la discipline ' français ' mais des enseignants de toutes les disciplines » ; « Dans le second degré, tout professeur de lettres, de par sa formation initiale, doit pouvoir prendre en charge l'enseignement du français comme langue seconde » ; « 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 ». Notre objectif n'étant pas d'analyser les consé-

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

quences possibles d'une telle augmentation des charges de travail pour les enseignants, bornons-nous à constater qu'il s'agit là de la négation des spécificités didactiques de l'enseignement du français aux apprenants allophones, ce qui reviendrait d'une part à gommer la spécificité des besoins de ces apprenants, considérés pourtant « à besoins spécifiques ». D'autre part, l'application généralisée d'une telle approche pourrait compromettre aussi bien la réussite pédagogique des apprenants que l'exercice serein de la mission d'enseignant.

Sur un plan général, on ne saurait admettre la confusion entre le français comme langue de scolarisation de tous les élèves, le français comme langue d'enseignement des disciplines désignées comme non-linguistiques et le français comme discipline à part entière. Sur le plan des acquis d'un élève allophone, nous l'avons évoqué plus haut (II.3), la « maîtrise du français » sert déjà, à tort ou à raison, de critère de sélection qui oriente son parcours scolaire, mais une injonction explicite ou implicite aux enseignants de toutes les disciplines à évaluer ses compétences linguistiques reviendrait à lui faire encourir une triple peine.

Quant à la formation des enseignants aux besoins spécifiques des élèves allophones, il y aurait lieu de distinguer :

— la sensibilisation au pluriculturalisme (à l'échelle de l'établissement) afin de donner à l'ensemble de l'équipe pédagogique des outils à transmettre pour faire face aux implicites discriminants, aux stéréotypes et aux préjugés imaginaires (voir Alao, 2010) ;
— la formation continue pour les enseignants de Lettres modernes quant au repérage des difficultés liées à l'allophonie ; et enfin
— la formation certifiante en FLS pour ceux qui désirent enseigner aux allophones dans un groupe de besoins, vu que cet enseignement repose sur une spécialisation didactique.

4.5 Du côté des apprenants

Pour un EANA inclus en classe ordinaire, la « maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages » est un objectif trop élevé, car il ne s'agit pas de compétences acquises mais de compétences en cours d'acquisition. Examinons-en les aspects linguistiques.

À la différence d'un adolescent ou d'un adulte qui décide pour des raisons qui lui sont propres d'apprendre une langue étrangère, l'élève allophone se trouve en situation, subie, de faire un parcours migratoire vers une nouvelle destination linguistique. Il entame ce parcours muni d'un bagage linguistique d'au moins une langue, plus ou moins proche de celle de sa destination. Le dispositif d'accueil linguistique (UPE2A) est une étape nécessaire sur son parcours, il s'y trouve en compagnie d'autres élèves engagés vers la même destination et munis d'un bagage dont le contenu peut ressembler plus ou moins au sien. Leur enseignant sait que chacun a dans sa valise linguistique un petit trésor et, précautionneusement, il les incite à le lui montrer, en leur faisant comprendre que cela peut être utile pour la suite du trajet. Arrivé à l'étape suivante, en classe ordinaire d'un collège voisin, l'élève allophone est accueilli comme 'nouveau', mais on ne dit pas assez que c'est lui qui doit faire face à toute

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

la nouveauté de son entourage. La plupart de ses camarades de classe n'ont eu à faire aucun voyage, ils sont dans leur langue première, celle dans laquelle, avant l'âge de cinq ans, on s'exprime oralement en développant la faculté de langage. Certains peuvent être bilingues de naissance, peut-être comme lui. D'autres sont venus avant lui, ils sont allés à l'école avec les premiers, en apprenant à écrire en même temps qu'eux. À présent qu'il est arrivé, seul ou avec d'autres anciens compagnons de route, il faut qu'ils continuent tous le trajet ensemble. Le professeur de français explique aux autres qu'il faut faire attention au petit trésor dans le bagage du 'nouveau', jusqu'à ce qu'il se décide à le leur montrer… ou pas, parce que ce trésor est devenu encombrant. Vient le cours d'anglais, la plupart de ses camarades aiment bien y aller, surtout celui qui l'a dans son bagage depuis longtemps, c'est lui la vedette. Pour 'le nouveau', c'est trop tôt, il a déjà voyagé, il vient tout juste d'arriver. Et on pourrait continuer à filer la métaphore…

Que le français soit la langue première pour les uns, la langue seconde ou tierce pour les autres, sa maîtrise suffisante est un mirage, car le seuil est mouvant en fonction des ambitions et des attentes. L'apprendre, l'approfondir, ou la perfectionner ne peut être atteint qu'en fonction d'objectifs précisés dans une situation dont on distingue le caractère subi ou choisi. De ce fait, on ne peut s'attendre à voir un apprenant progresser, qu'il soit allophone ou locuteur natif, que si on lui fait savoir à l'avance qu'il sera évalué quant à une maîtrise satisfaisante de compétences ciblées en fonction d'objectifs explicités. Les allophones, en situation de fait de subir le désavantage linguistique, ont en général choisi de réussir.

5 En guise de conclusion, quelques considérations sur l'innovation pédagogique

Lorsqu'on parle d'innovation(s) pédagogique(s) [37] dans l'enseignement du français et l'enseignement en français aux collégiens allophones, un double regard s'impose : un point de vue macro, celui du cadre institutionnel, des principes et des préconisations de bonnes pratiques, et un point de vue micro, celui des situations pédagogiques dans lesquelles évoluent les trois pôles du triangle didactique : les apprenants, les enseignants et les contenus d'enseignement.

Si l'intérêt pour des approches pédagogiques innovantes est, depuis un siècle, partie intégrante des politiques publiques, il se traduit à l'époque actuelle principalement par le droit à l'expérimentation inscrit dans la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (2005, article 34), et par la mise en place, au sein du Ministère de l'Éducation nationale, du Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative (Cnire), qui définit la pratique pédagogique innovante comme « une action pédagogique caractérisée par l'attention soutenue portée aux élèves, au développement de leur bien-être, et à la qualité des apprentissages. » Une lecture attentive des trois rapports rendus à ce jour par le Cnire depuis sa création en 2013 montrerait que les apprenants allophones nouvellement arrivés sont au plus haut point concernés par la plupart des préconisations. Qui plus est, on pourrait dire qu'ils se trouvent au cœur de l'intérêt pour différents champs de pratiques pédagogiques innovantes, si l'on en

37. L'innovation est ici envisagée plutôt comme processus ou démarche que comme objet ou réalisation.

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

croit le titre du dossier spécial que la revue *Cahiers pédagogiques* leur consacre dans son numéro 558 de 2020 : « Les élèves migrants changent l'école ».

Il n'en demeure pas moins que l'injonction à l'innovation pédagogique n'est pas encouragée par des moyens suffisants qui seraient mis à la disposition de ceux qui sont censés, de part leur créativité le plus souvent individuelle et sous des contraintes liées à leur mission, lui donner naissance et la faire vivre dans la pratique, alors que l'intérêt de leur part est manifeste, à en juger ne serait-ce que par la fréquentation des Congrès annuels consacrés au thème « Innovation en éducation » [38].

Du point de vue micro, nous espérons avoir contribué à la réflexion sur la mise en place de démarches transversales et de modalités d'enseignement appropriées aux besoins spécifiques des EANA grâce à l'adoption de l'approche co-actionnelle par l'ensemble de l'équipe éducative, ce qui permetterait aux enseignants de faire face sereinement à l'hétérogénéité des apprenants, sensibilisés à l'altérité mutuelle, et aux élèves allophones nouvellement arrivés d'accomplir avec succès le parcours conçu pour leur réussite et de se voir pleinement insérés dans la société qui les aura accueillis.

En partageant avec André Tricot (2017) l'objectif d'augmenter l'efficacité de démarches pédagogiques innovantes ponctuelles et précises (conception de tâches et d'objectifs, stratégies didactiques, choix de thèmes, de supports et de modalités d'évaluation, gestion du temps et de l'espace…), soulignons encore une fois la nécessité d'édifier des passerelles entre les contenus de l'enseignement de la langue française pour allophones débutants et celui du français en tant que principale discipline au collège. Enfin, la question demeure ouverte, aussi bien sur le plan didactique que sur le plan institutionnel, quant à la mise en place d'une didactique spécifique de la langue seconde et de la langue de scolarisation ou bien à une sensibilisation large aux spécificités liées à l'allophonie des apprenants.

Remerciements

Mes remerciements les plus sincères vont à Isabelle, chef d'établissement, Fabienne, formatrice à l'ESPE, Gaston, émérite professeur de Lettres modernes et à tous mes élèves allophones.

6 Bibliographie

Alao, George ; Medhat-Lecocq, Héba (dir.) (2010), *Implicites, stéréotypes, imaginaires : la composante culturelle en langue étrangère.* éditions des Archives contemporaines, Paris.

Antibi, André, *La Constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves.* Math'adore, Paris, 2003.

Auger, Nathalie (2008), « Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones », *in* Chiss, Jean-Louis (dir.), *Immigration, école et didactique du français,* Didier, Paris, p. 187-230.

Auger, Nathalie, *Élèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives pratiques en classe*, ditions des Archives contemporaines, Paris, 2010.

Beacco, Jean-Claude (2012), « Inclusion et réussite scolaire : pour une didactique de l'urgence », *Le français comme langue de scolarisation*, CNDP–CRDP, Futuroscope, p. 52-54.

38. Organisés à Montpellier puis à Paris depuis 2018 par une agence de communication.

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

Beacco, Jean-Claude, *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative,* Didier, Paris, 2018.

Bertucci, Marie-Madeleine (2008), « Une didactique croisée du français langue maternelle et du français langue seconde en milieu ordinaire pour faciliter l'insertion des nouveaux arrivants », *in* Castellotti, Véronique ; Huver, Emanuelle (dir.), *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants. Glottopol,* No 11, Université de Rouen, p. 45-53.

Breteignier, Aude (dir.) (2011), *Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétnces, posture, professionnalité : concevoir un cadre de référence(s).* Peter Lang, Bern.

Bui, Doan ; Monnin, Isabelle, *Ils sont devenus Français. Dans le secret des archives.* Jean-Claude Lattès, Paris, 2010.

Causa, Mariella ; Galligani, Stéphanie ; Vlad, Monica (dir.) (2014), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels,* Riveneuve Éditions, Paris.

Chiss, Jean-Louis (2008), « Introduction générale. Le français, les langues et les cultures dans les contextes d'immigration », *in* Chiss, Jean-Louis (dir.), *Immigration, École et didactique du français,* Didier, Paris, p. 7-20.

Chiss, Jean-Louis (dir.) (2007), *Didactique du français et immigration. Dimensions linguistiques, éducatives et culturelles,* Didier, Paris.

Cicurel, Francine, *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue.* CLE International, Paris, 1985.

Cicurel, Francine, *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe,* Didier, Paris, 2011.

Clanet dit Lamanit Elisabeth (2014), *Histoire des Tsiganes et des Voyageurs,* www.dailymotion.com/video /xy4h5o.

Coste, Daniel (2002), « Compétence à communiquer et compétence plurilingue », *La notion de compétence en langue. Notions en Questions,* No 6, ENS éditions, Lyon, p. 115-123.

Courthiade, Marcel (2011), *Early Education of Rromani Children.* Rapport à l'Unesco – Division pour la promotion de l'éducation de base, Paris.

Courthiade, Marcel (2014), *Rroms in France – an Educational Approach.* Rapport à l'Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture de l'Union européenne, Bruxelles.

Cuq, Jean-Pierre (dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Asdilfe / Clé Interantional, Paris.

Dabène Louise ; Cicurel Francine (dir.) (1990), *Variations et rituels en classe de langue.* Crédif / Hatier, Paris.

Davin-Chnane, Fatima ; Cervoni, Brigitte ; Ferreira-Pinto, Manuela, *Entrée en matière.* Hachette, Paris, 2005.

Davin-Chnane, Fatima ; Gouaïch, Karima (2020), « Enseigner aux allophones et aux alloglottes, mêmes défis langagiers ? » *in* Mendonça-Dias, Catherine ; Azaoui, Brahim ; Davin-Chnane, Fatima (dir.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, Lambert-Lucas, Montpellier, p. 239-257.

DGLFLF, *L'intercompréhension.* Coll. « Références » (2e éd.), 2016.

Dragovic, Mila (2020), «Une veillée médiévale. Redonner la voix à un texte épique», in GUO, Jing ; GALANES, Georges (dir.), L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation., Éditions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, pp. 177-190, doi : https ://doi.org/10.17184/eac.3489.

Dumais, Christian (2016), « Proposition d'une typologie des objets d'enseignement / apprentissage de l'oral », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation,* No 36, Presses universitaires du Midi, Toulouse, p. 37-56.

Galligani, Stéphanie (2012), « Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France », *Les langues des enfants 'issus de l'immigration' dans le champ éducatif français, Les Cahiers du GEPE,* vol. 2012, No 4, Université de Starsbourg. `http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2314.`

Goï, Cécile ; Huver, Emmanuelle (2013), « Accueil des élèves migrants à l'école française : postures, représentations, pratiques ségrégatives et / ou inclusives ? », *in* Bertucci, Marie-Madeleine (dir.), *Lieux de ségrégation sociale et urbaine : tensions linguistiques et didactiques ?, Glottopol,* No 21, Université de Rouen, p. 117-137.

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

Goï, Cécile, *Des élèves venus d'ailleurs.* Réseau Canopé, Dijon, 2005 / 2015.

Hagège, Claude, *L'enfant aux deux langues,* Odile Jacob, Paris, 1996.

Haque, Shahzaman (dir.) (2019), *Politiques linguistiques familiales : Enjeux dynamiques de la transmission linguistique dans un contexte migratoire,* Lincom, Munich.

Klein, Catherine ; Sallé, Joël (2009), *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France.* Rapport MEN No 2009-082.

Klein, Catherine (dir.) (2012), *Le français comme langue de scolarisation : Accompagner, enseigner, évaluer, se former.* CNDP / Scéren, Paris.

Le Bras, Hervé, *L'âge des migrations*, Autrement, Paris, 2017.

Lehalle Henri (2006), Le développement cognitif à la période de l'adolescence, *in* Jacquet, Denis ; Zabalia, Marc ; Lehalle, Henri (dir.), *Adolescences d'aujourd'hui,* PUR, Rennes, p. 105-143.

Lehalle Henri (2014), Acquisition et transmission des connaissances : le monde imaginé, les mondes imaginaires, `www.youtube.com/watch?v=xHNAMPt34ws`

Meirieu. Philippe, *Apprendre... oui mais comment*, ESF, Montrouge, 1987 / 2017.

OCDE, *Regards sur l'éducation,* 1998.

OCDE, *Analyse des politiques d'éducation,* 2001.

Prud'homme, Luc ; Duchesne, Hermann ; Bonvin, Patrick ; Vienneau, Raymond (dir.) (2016), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, De Boeck Supérieur, Louvain.

Puren, Christian, *La didactique des langues étrangères. À la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme.* Didier / Credif, Paris, 1997.

Puren, Christian (1999), « Observation de classes et didactique des langues », *Études de linguistique appliquée,* No 114, Klincksieck, Paris, p. 133-140.

Puren, Christian (2002), « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues – cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle ». *L'interculturel. Langues modernes,* vol. 2002, No 3, APLV, Paris, p. 55-71.

Schnapper, Dominique, *Qu'est ce que l'intégration ?*, Gallimard, Paris, 2007.

Simard, Claude ; Dufays, Jean-Louis ; Dolz, Joaquim ; Garcia-Debanc, Claudine, *Didactique du français langue première,* De Boeck Supérieur, Louvain, 2010.

Szende, Thomas, *Second Culture Teaching and Learning : An Introduction.* Peter Lang, Bern, 2014.

Tremblay, Philippe, *Inclusion scolaire – Dispositifs et pratiques pédagogiques,* De Boeck Supérieur, Louvain, 2012.

Tricot, André, *L'innovation pédagogique, mythes et réalités.* Retz, Paris, 2017.

Unesco, *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à l'éducation pour tous*, 2005.

Verdelhan-Bourgade, Michèle, *Le Français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, PUF, Paris, 2002.

Verdelhan-Bourgade, Michèle (dir.) (2007), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution,* De Boeck Supérieur, Louvain.

Véronique, Daniel (dir.) (2009), *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère,* Didier, Paris.

Wihtol de Wenden, Catherine (1989), « Politiques de l'immigration ». *Cheminements de l'intégration (1958-1988). Hommes & Migrations,* No 1119, p. 10-15.

Wihtol de Wenden, Catherine, *La question migratoire au XXI^{e} siècle. Migrants, réfugiés et relations internationales*, Presses de Sciences Po, Paris, 2010.

Zakhartchouk, Jean-Michel ; Castincaud, Florence, *Croisements de disciplines au collège,* CRDP, Amiens, 2002.

Zakhartchouk, Jean-Michel, *Apprendre à apprendre,* Canopé, Dijon, 2015.

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

Zarate, Geneviève ; Lévy, Danielle ; Kramsch, Claire (dir.) (2008), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme,* Éditions des Archives contemporaines, Paris.

Textes officiels (en complément de ceux qui sont cités dans le texte ou en notes :

Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (24 avril 2005)

Rapport annuel des Inspections générales 2009, Paris, La Documentation française, 2010

http://www.francaislangueseconde.fr/bibliographie/textes-officiels/

http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html

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