

Quelle place pour les répertoires langagiers plurilingues des élèves allophones au collège ?

Delphine Guedat-Bittighoffer

Cette recherche¹ porte sur l'apprentissage du Français Langue Seconde (FLS) par les élèves allophones², au collège, en France. Ce sont des élèves qui, dans leur grande majorité, sont placés en difficulté par l'institution scolaire alors que leur structure cognitive est porteuse d'apprentissage via leur répertoire plurilingue (Coste, Moore & Zarate, 1997 ; Hamers, 2005 ; Véronique & al, 2009 ; Armand, Sirois & Ababou, 2010 ; Cummins cité par Auger, Duverger & Goï, 2013).

Lors de nos recherches précédentes, nous avons pu observer le peu de participation orale des élèves allophones en classe. Une des questions centrales de notre recherche a donc été de déterminer quelle était l'implication des élèves allophones notamment débutants à l'oral en classe au collège. Il s'agissait pour nous de vérifier si ces élèves étaient davantage sollicités dans des tâches écrites par les enseignants et ce, dès le début de leur scolarisation même au sein des dispositifs d'accueil spécifiques.

Au cours de cet article, nous présenterons tout d'abord le protocole d'observation, puis les principaux résultats du recueil de données en nous centrant tout particulièrement sur la vision monolingue de ces apprenants plurilingues qui prévaut au sein de l'institution scolaire.

1. Protocole d'observation des apprenants allophones en classe

Les observations se sont déroulées entre novembre 2011 et mai 2012 au sein de quatre dispositifs d'accueil (une classe d'accueil semi-ouverte à Créteil, un dispositif modulaire à Grenoble, une CLA fermée à Nantes et un dispositif à intégration progressive à Toulouse). Nous avons observé 21 élèves allophones durant 23 séances³ dispensées au sein des dispositifs. Quatre élèves parmi les 21 du corpus ont également été observés durant des séances en « classe ordinaire ». Quatre autres élèves ont uniquement été observés durant des séances en « classe ordinaire »⁴.

1.1. Hypothèses

Il s'agissait pour nous de mesurer la participation orale des élèves au travers des interactions en classe en lien avec deux hypothèses préalables :

- hypothèse 1 : les élèves allophones, et plus particulièrement les élèves « totalement débutants⁵ » et les « débutants intermédiaires » sont davantage sollicités dans des tâches écrites (*versus* orales) par les enseignants et ce, même lors de séances consacrées exclusivement à l'apprentissage de compétences orales. Et cette mise à l'écrit précoce leur est dommageable sur le plan acquisitionnel (Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Auger, 2010 ; Germain & Netten, 2010).
- Hypothèse 2 : les élèves « totalement débutants » et les élèves « débutants intermédiaires » sont rarement impliqués dans les différentes séances observées. Ils sont contraints à être passifs en raison de l'approche didactique retenue. Mais, plus l'approche didactique est communicative, c'est-à-dire centrée sur l'oral, plus l'élève est participatif.

1.2. Outil de recueil de données

Pour mener à bien ces observations en lien avec nos hypothèses préalables, nous avons eu recours à un outil de recueil de données mis au point dans le cadre du projet Socrates/Lingua et présenté par Tupin (2001). Il s'agit du carrousel de l'implication. Nous avons adapté cet outil à notre propre recherche. Nous avons repris le fonctionnement général de cet outil. Il s'agit d'observer l'activité des élèves de différents niveaux pendant un temps limité. L'objectif du carrousel d'implication, que nous avons nommé *carrousel d'activités*, réside dans l'observation instantanée des apprenants dans les différentes séances.

Grâce à cet outil, lors de nos observations de classe, nous avons voulu ainsi mesurer au travers de deux indicateurs :

- la proportion d'activités orales *versus* écrites dans lesquelles sont impliquées les élèves pendant leurs heures de cours (indicateur 1) ;
- le nombre d'activités participatives observables *versus* le nombre d'activités non participatives observables dans lesquelles sont impliqués les apprenants dans les classes (indicateur 2) ;
- parmi les activités participatives observables, nous avons établi une distinction entre celles qui sont langagières et celles qui sont non langagières. Il nous a semblé intéressant, en effet, d'examiner, en lien avec nos hypothèses, la proportion d'activités langagières au sein des activités participatives observables.

2. Principaux résultats du recueil de données

2.1. Création d'une échelle interprétative

Pour tirer un enseignement de ces données, nous avons créé une échelle interprétative⁶ en fonction des deux indicateurs définis à partir de nos deux hypothèses préalables.

Nous ne présentons uniquement ici notre premier indicateur qui vise à identifier à travers les résultats obtenus durant nos observations grâce aux *carrousels d'activités*, la proportion d'activités écrites (désormais AE) *versus* d'activités orales (désormais AO) dans les différentes séances des dispositifs et en « classe ordinaire ». Pour affiner encore l'indicateur 1, parmi les activités participatives observables (APO), nous avons également mesuré la proportion d'activités participatives langagières observables (APLO). Cet indicateur nous permettra de mesurer des tendances quant à la participation orale des élèves durant les différentes séances.

2.2. Illustration des résultats par le cas d'un élève emblématique du corpus

Nauman⁷, l'élève qui nous permet d'illustrer les résultats obtenus à partir du *carrousel d'activités*, est d'origine pakistanaise, arrivé en France en août 2009 et a été scolarisé dans le dispositif à intégration progressive de Toulouse en janvier 2010. A partir de septembre 2010, l'enseignante FLS du dispositif l'a intégré dans plusieurs disciplines en « classe ordinaire ». Nous présentons ici de manière comparative ses résultats de participation orale en lien avec le premier indicateur retenu lors de deux séances : une séance de FLS au sein du dispositif d'accueil et une séance d'anglais en « classe ordinaire » de 6^{ème}.

Il était très participatif à l'oral durant la séance de FLS au sein du dispositif d'accueil avec 85% d'AO *versus* 0% d'AE et 85% d'APLO *vs* 2% d'APNLO.

Au cours de la séance d'anglais en « classe ordinaire » de 3^{ème}, il était très participatif également (plus que les élèves francophones) mais pas à l'oral : 25% d'AO *vs* 0% d'AE et 25% d'APLO *vs* 72% APNLO.

2.3. Quelques tendances générales significatives

A l'image de Nauman, au cours de nos observations en « classe ordinaire », tous les allophones, à une exception près, étaient mutiques quels que soient leur âge, leur origine ou leur niveau scolaire antérieur. Nous nous sommes interrogée sur les raisons de ce silence.

En lien avec le concept d'insécurité linguistique (Davin-Chnane, 2008) déjà mis en exergue par de nombreux chercheurs, les élèves allophones semblent changer totalement de comportement quand ils sont intégrés en « classe ordinaire ». Alors que la plupart du temps, ils étaient participatifs durant les séances de FLS au sein du dispositif, en « classe ordinaire », ils deviennent silencieux, passifs car ils éprouvent des émotions négatives (en particulier la peur) qui les freinent dans leur participation en classe.

Les raisons de cette absence de participation orale en « classe ordinaire » est également à mettre en relation avec leurs difficultés de compréhension qu'ils ont expliqué au cours des entretiens que nous avons menés auprès d'eux. Le lexique de la langue d'enseignement propre à certaines disciplines telles que l'histoire-géographie ou les mathématiques, est en effet très peu accessible sur le plan de la compréhension aux élèves allophones même lorsqu'il s'agit de séances spécifiques dispensées au sein du dispositif. Ces difficultés lexicales liées à la compréhension des discours didactiques sont encore amplifiées pour les élèves allophones lors des séances en « classe ordinaire » où les enseignants n'adaptent pas leur leçon à ce public. Quand un élève allophone n'est pas

en mesure de comprendre le contenu lexical de la séance, il ne peut prendre part aux interactions en classe.

3. Mise en perspective des résultats : la vision monolingue de ces apprenants plurilingues

3.1. Problème terminologique de l'institution scolaire

Les modalités de scolarisation des élèves allophones au collège ont été notifiées dans une circulaire officielle émanant de l'Education nationale en 2012. Nous aimerions souligner un élément qui nous semble révélateur de la vision monolingue du plurilinguisme de ces apprenants. Nous avons ainsi pu remarquer l'absence complète d'évocation du concept de plurilinguisme dans cette circulaire. Il est vrai que l'un des documents d'accompagnement intitulé « *L'enseignement du Français Langue de Scolarisation, Concepts-clé sur l'apprentissage du français langue de scolarisation* » (2012) évoque très largement le plurilinguisme des élèves allophones et explique dans une partie consacrée aux « *10 idées reçues sur l'apprentissage de la langue française pour les EANA* » qu'il s'agit d'un atout langagier et non d'un handicap pour l'apprentissage du FLS. Néanmoins, le plurilinguisme ne figure pas de manière officielle dans les nouvelles recommandations institutionnelles de 2012.

L'absence de prise en compte du plurilinguisme du répertoire langagier plurilingue de ces apprenants est également très présente dans les évaluations quotidiennes réalisées en « classe ordinaire. »

3.2. Absence de prise en compte des répertoires langagiers plurilingues en « classe ordinaire »

L'analyse du recueil de données a montré que les élèves allophones participent activement à l'oral durant les séances au sein des dispositifs qui leur sont spécifiquement destinés et beaucoup moins en « classe ordinaire ». Nous faisons l'hypothèse que c'est parce qu'ils se sentent davantage en confiance au sein des dispositifs, notamment en raison des pratiques plurilingues développés par ces enseignants « spécialisés » qui les accueillent. En revanche, en « classe ordinaire », la plupart du temps, les enseignants ne prennent pas en considération leur répertoire langagier notamment lors des évaluations sommatives et certificatives exclusivement chiffrées qui ignorent la plupart du temps l'interlangue de ces apprenants. Nous avons pu ainsi mesurer les pratiques évaluatives discriminantes en particulier à l'égard de plusieurs élèves tels que Ramzat qui, dans son bulletin du premier trimestre de 4^{ème} avait obtenu 0/20 de moyenne en français.

Ces évaluations ont un impact sur la motivation des apprenants car malgré leur investissement cognitif important, aucune prise en compte des progrès réalisés n'est effective. Ils adoptent alors souvent des stratégies de fuite en classe dont fait partie l'absence de participation à l'oral.

En conclusion, nous aimerions citer Bretegnier (2014) qui affirme que :

« Le plurilinguisme des migrants, leurs langues maternelles, restent socialement difficiles à concevoir autrement que comme potentiellement problématiques, apparaissent comme freins, entraves tant du point de vue de l'intégration que de l'appropriation de la langue nationale. » (Bretegnier, 2014, p. 161).

Nous partageons les mêmes analyses en ce qui concerne les adolescents migrants en contexte scolaire.

Pourtant, les approches plurielles mises en valeur par la recherche récente dans ce domaine ont fait leur chemin depuis quelques années déjà comme en témoigne la diffusion du DVD *« Comparons nos langues »* (Auger, 2005) à propos duquel la chercheuse fait le bilan suivant :

« Les enseignants qui pratiquent les activités disent avoir davantage confiance dans les compétences de leurs élèves et soulignent que les élèves, entre eux, dépassent les attitudes de moquerie dues à l'altérité des langues/des comportements et développent de l'intérêt, de la curiosité, voire une compréhension de la notion de locuteur plurilingue/pluriculturel. » (Auger, 2014, p. 279).

Or nous avons vu tout au long de cette recherche, que l'institution scolaire et les élèves eux-mêmes sont toujours ancrés dans une approche monolingue avec, en toile de fond, l'idéal du « locuteur natif » ou du « bilingue parfait ».

Il importe par conséquent de sensibiliser beaucoup plus largement tous les élèves à un moment donné de leur scolarité à la diversité langagière pour faire évoluer les représentations :

« En revanche, il semble aujourd'hui non seulement souhaitable, mais bien nécessaire que l'expérience de ces diverses approches (Coste parle des approches plurielles) soit offerte à tous les élèves, à un moment ou un autre de la scolarisation, puisqu'elles étendent leur culture d'apprenants et leurs manières d'apprendre. » (Coste, 2014, p. 460).

Références

ARMAND F., SIROIS F., & ABABOU S. (2010), « Entrée dans l'écrit en contexte plurilingue et défavorisé : développer les capacités métaphonologiques et sensibiliser à la diversité linguistique », Marcaire, Narcy-Combes, & Portine (eds), *Interrogations épistémologiques en didactique des langues. Le Français dans le monde : n°48. Recherches et applications*, Paris, Hachette, p. 123-179.

AUGER N, *Comparons nos langues : démarche d'apprentissage du français aux ENA*, Académie de Montpellier, SCEREN, 2005.

AUGER N. (2014). « Mises en œuvre possibles des approches plurielles dans des contextes sociaux et didactiques résonnants : des terrains de Michel Candelier à ceux des élèves nouvellement arrivés en France (ENA) », Troncy (eds), *Didactique du*

plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 275-280.

AUGER N., DUVERGER J., & GOI C. (2013), « Prendre appui sur des dispositifs existants. Promouvoir des démarches innovantes », Coste (eds), *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*, Bruxelles, EME, p. 83-168.

AUGER N., *Elèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives pratiques en classe*. Paris, Editions des archives contemporaines, 2010.

BRETEGNIER A. (2014), « Les approches plurielles pour déconstruire l'insécurité linguistique ? », Troncy (eds), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 159-165.

COSTE D. (2014), « Approches plurielles, et/ou approche plurielle ? Entre diversité du singulier et singularité du pluriel », Troncy (eds), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 451-461.

COSTE D., MOORE D., & ZARATE G., *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 1997.

DAVIN-CHNANE F. (2008), « Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques », Chiss (eds), *Immigration, Ecole et Didactique du français*, Paris, Didier, p. 21-61.

GERMAIN C., & NETTEN J, *La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique*, 2010, *Actes du CMLF 2^{ème} Congrès Mondial de Linguistique Française*, p. 519-537.

GUEDAT-BITTIGHOFFER D, *Les élèves allophones à l'épreuve de l'apprentissage d'une langue seconde : des politiques éducatives au processus de compréhension*. Thèse de doctorat en sciences du langage, Université de Nantes, 2014.

HAMERS J.F. (2005), « Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures » Prudent, Tupin & Wharton (eds), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne, Peter Lang, p. 271-292.

MEN., Circulaire n°2012-141 du 2-10-2012. *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Bulletin officiel de l'Éducation nationale, n°37, 2012.

MEN-DGESCO., *L'enseignement du Français Langue de Scolarisation. Concepts-clé sur l'apprentissage du français langue de scolarisation*. Ressources pour le Français Langue de Scolarisation, 2012.

TUPIN F. (eds), *Evaluation qualitative des processus et effets liés au curriculum Evlang*. Rapport de recherche du programme Evlang. Consulté en mars 2012, disponible sur le site <http://jaling.ecml.at>, 2001.

VERDELHAN-BOURGADE M., *Le Français langue de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Paris, Presses Universitaires de France, 2002.

¹ Les éléments exposés dans cet article sont issus d'une thèse soutenue le 10 juin 2014 à l'Université de Nantes.

² Le terme allophone signifie que la langue première des élèves n'est pas le français, c'est-à-dire la langue de l'école du pays d'accueil.

³ Nous n'avons pas uniquement observé des séances de FLS mais également de mathématiques, d'anglais, de sciences et vie de la terre (SVT), d'histoire-géographie, de technologie....

⁴ Au total, nous avons observé les élèves au cours de sept séances en classe ordinaire.

⁵ Il importe de préciser que les élèves allophones, scolarisés dans les différents dispositifs d'accueil sont, à quelques exceptions près, des débutants c'est-à-dire qu'ils relèvent du niveau A du CECRL (2000), celui de « *l'utilisateur élémentaire* ». Pour mener à bien nos observations, nous avons réparti les apprenants en trois niveaux : les apprenants « totalement débutants » (A1.1), les apprenants à un stade « débutant intermédiaire » (A1), et les « débutants avancés » (A2).

⁶ Nous n'entrerons pas dans le détail des calculs effectués à partir de ces 2 indicateurs. Nous invitons le lecteur à se reporter à notre thèse où la totalité des résultats est présentée sous forme de tableaux pour chaque séance.

⁷ Nous avons anonymé tous les prénoms des élèves observés en classe.