



**HAL**  
open science

# Enseignement du français aux élèves allophones nouvellement arrivés en France : innover pour répondre au défi de l'inclusion scolaire

Sophie Babault

► **To cite this version:**

Sophie Babault. Enseignement du français aux élèves allophones nouvellement arrivés en France : innover pour répondre au défi de l'inclusion scolaire. *Le Langage et l'Homme*, 2018. hal-03388277

**HAL Id: hal-03388277**

**<https://hal.science/hal-03388277>**

Submitted on 20 Oct 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

---

# LE LANGAGE ET L'HOMME

Revue de didactique du français

---

2018 - 2

## Migrants et apprentissage des langues. Pratiques pédagogiques et approches didactiques innovantes (France, Belgique, Québec)

*Numéro coordonné par  
Juliette Delahaie et Emmanuelle Canut*

*Publié avec l'aide du  
Fonds National de la Recherche Scientifique*



**Migrants et apprentissage  
des langues. Pratiques  
pédagogiques et approches  
didactiques innovantes  
(France, Belgique, Québec)**

## **Directeurs : Lorenzo Campolini et Geneviève Geron**

Comité scientifique : Nathalie Auger, Jean-Claude Beacco, Margaret Bento, Françoise Berdal-Masuy, Michel Berré, Philippe Blanchet, Serge Borg, Alain Braun, Christiane Buisseret, Véronique Castellotti, Jean-Pierre Cuq, Jean-Marc Defays, Juliette Delahaie, Anne-Rosine Delbart, Piet Desmet, Olivier Dezutter, Ksenija Djordjevic-Leonard, Jean-Louis Dufays, Cyntia Eid, Rong Fu, Laurent Gajo, Khalid Jaafar, Joanna Jererczek Lipinska, Renata Klimek-Kowalska, Vincent Louis, Aphrodite Maravelaki, Deborah Meunier, Rachele Raus, Christian Rehm, Haydée Silva, Doina Spita.

Les textes du présent volume appliquent les recommandations orthographiques de 1990, hormis pour les citations dont la graphie originelle a été conservée.

*Nous remercions Régine Wilmet et Fadia Collès Okaili pour leur relecture attentive et le soin apporté à cette publication.*

**Adressez les commandes à votre libraire  
ou directement à**

---

### ***Éditions L'Harmattan***

5,7 rue de l'École Polytechnique  
F - 75005 Paris  
Tél : 00[33]1.40 46 79 20  
Fax : 00[33]1.43 25 82 03  
commande@harmattan.fr  
<http://www.editions-harmattan.fr>

---

ISBN : 978-2-8066-3668-3

ISSN : 0458-7251

D/2018/9202/43

---

© **EME Éditions**

Grand'Place, 29

B-1348 Louvain-la-Neuve

---

Tous droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction, par quelque procédé que ce soit, réservés pour tous pays sans l'autorisation de l'éditeur ou de ses ayants droit.

**[www.eme-editions.be](http://www.eme-editions.be)**

Le Langage et l'Homme 2018-2

**Migrants et apprentissage  
des langues. Pratiques  
pédagogiques et approches  
didactiques innovantes  
(France, Belgique, Québec)**

Numéro coordonné par  
Juliette Delahaie et Emmanuelle Canut

**fnrs**  
LA LIBERTÉ DE CHERCHER



## Sommaire

- Migrants et apprentissage des langues.  
Pratiques pédagogiques et approches didactiques  
innovantes (France, Belgique, Québec) 7**  
Juliette DELAHAIE et Emmanuelle CANUT
- L’enseignement des langues en Belgique :  
une enquête auprès de différentes catégories de migrants 19**  
Ahmad Wali AHMAD YAR et Morgane JOURDAIN
- Satisfaction à l’égard de la francisation en ligne (FEL) :  
le cas d’apprenants migrants au Québec 35**  
Valérie AMIREAULT, Simon COLLIN, Alexandra H.-MICHAUD  
et Mélina MARTIN
- Pratiquer la « dictée à l’expert » avec des migrants :  
médiation de l’enseignant dans l’apprentissage  
du langage oral et écrit 51**  
Emmanuelle CANUT
- Retour sur un dispositif innovant : utiliser des vidéos  
de consultations de santé authentiques  
dans un module d’alphabétisation pour migrants 75**  
Vanessa PICCOLI et Émilie JOUIN
- « Simplement partager, sans questions » :  
Empathie et émotion dans un projet télécollaboratif  
centré sur l’autobiographie 85**  
Christèle MAIZONNIAUX et Myra DERAICHE
- Description et analyse d’un dispositif d’intégration  
sociolinguistique d’un public de migrants en France 103**  
Anne MOREL-LAB
- Inclusion numérique et échanges interculturels  
sur le Web social pour favoriser l’entrée dans l’écrit 113**  
Edna CASTELLO

**Démarche de didactique professionnelle :  
exemple de la conception d'un lexique spécifique  
des métiers de la propreté** **125**

Magali HUSIANYCIA

**Élaboration d'un livret pédagogique destiné  
à des bénévoles enseignant le FLE/S à un public migrant** **145**

Claire DEL OLMO

## **VARIA**

**Enseignement du français aux élèves allophones  
nouvellement arrivés en France : innover  
pour répondre au défi de l'inclusion scolaire** **157**

Sophie BABAULT

# Enseignement du français aux élèves allophones nouvellement arrivés en France : innover pour répondre au défi de l'inclusion scolaire

Sophie BABAULT

Université de Lille, UMR 8163 Savoirs, textes, langage

## Abstract

For migrant children and teenagers, learning the language of schooling is an essential condition of school success. In the French school system, following a principle of equality among all students, migrant students tend to be integrated in mainstream classes, with or without additional language support. This principle represents a challenge for both students and teachers and raises a number of questions about how to bring students a quality support allowing them to develop knowledge and skills in all subjects. After an overview about the field of French as a language of schooling, this paper explores recent trends in research and development of teaching resources aiming at providing a better support to migrant students.

## Introduction

La problématique de l'enseignement du français aux migrants s'accompagne d'enjeux spécifiques dans le cas de l'enseignement aux enfants et adolescents, pour lesquels cette langue devient une condition de la réussite scolaire.

En 2017-2018, le système scolaire français a accueilli, du primaire au lycée, 60 700 élèves allophones nouvellement arrivés, soit une proportion de 6,2 EANA (élèves allophones nouvellement arrivés) pour 1000 élèves de l'ensemble de la population scolaire française. 91 % de ces élèves allophones ont bénéficié d'un soutien linguistique. Ce pourcentage se répartit entre : 62 % en UPE2A<sup>1</sup>, 5 % en UPE2A-NSA<sup>2</sup>, 22 % en classe ordinaire avec soutien linguistique, 2 % dans un autre type de dispositif. 9 % des élèves allophones nouvellement arrivés se sont retrouvés en classe ordinaire sans soutien linguis-

tique pour l'une des raisons suivantes : manque de places, absence de dispositif dans la zone géographique de l'élève ou attente d'une affectation à venir. Un tiers des élèves allophones entrant dans le système éducatif français durant l'année 2016-2017 ont donc directement intégré une classe ordinaire, avec ou sans soutien linguistique (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2018)<sup>3</sup>.

Depuis 2012, l'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés est régi par le principe de l'inclusion scolaire : l'affectation des élèves dans une classe ordinaire est la règle dès leur arrivée dans l'établissement, tout en pouvant être accompagnée d'une prise en charge personnalisée en fonction des profils des élèves (principalement un accueil en UPE2A ou un soutien linguistique) :

« L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers.

Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) doivent disposer de toute la souplesse nécessaire à l'accueil des élèves et à la personnalisation des parcours, organiser les liens avec la classe ordinaire et donc prévoir des temps de présence en classe ordinaire.

L'objectif légal d'inclusion scolaire et d'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences est celui du droit commun et s'applique naturellement aux élèves allophones arrivant sur le territoire de la République. »<sup>4</sup>

Ce principe d'inclusion en classe ordinaire des élèves allophones correspond à une orientation majeure du système éducatif français, confirmée dans la loi de 2013 qui prévoit « l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ».<sup>5</sup> Au-delà de la démarche républicaine qui le sous-tend, ce principe représente un défi considérable pour l'ensemble des acteurs du système éducatif et entraîne dans son sillage un ensemble de questionnements. Quelles démarches mettre en place en classe pour que les élèves allophones puissent développer des compétences et savoirs dans les différentes matières ? Quels types d'accompagnements personnalisés prévoir ? Quelles articulations construire entre les cours des différentes matières et les cours de Français Langue Étrangère ? C'est par l'apport de réponses à ces questionnements que l'école pourra transformer ce principe théorique en réel atout pour les élèves.

D'un point de vue didactique, la mise en place du principe d'inclusion scolaire est propice à une redynamisation des réflexions concernant la prise en compte des besoins des élèves allophones nouvellement arrivés et leur accès à la langue de scolarisation. C'est dans cette perspective que le présent article vise à faire le point sur les évolutions récentes du champ du français langue de scolarisation ainsi que sur des pistes d'innovation dans la perspective d'une

meilleure prise en charge de l'accompagnement linguistique des élèves allophones à l'école.

## **1. La didactique du français langue de scolarisation : un champ récent et en évolution**

### **1.1. Les travaux fondateurs**

Si le système scolaire français est confronté depuis des décennies à la nécessité d'apporter un appui linguistique aux élèves allophones<sup>6</sup>, ce n'est qu'à partir des années 1990 qu'apparaissent en France les premières recherches posant les bases d'une didactique spécifique à ce qui a d'abord été appelé le français langue seconde, par opposition aux deux grandes catégories qui coexistaient jusqu'alors : la didactique du français langue maternelle et celle du français langue étrangère (désormais FLM et FLE). Cette notion didactique de *français langue seconde* (désormais FLS), lancée par Vigner (1987) avant d'être développée par Cuq (1991) vise d'abord essentiellement un ensemble de contextes extra-hexagonaux dans lesquels le français n'est pas langue première de la plupart des locuteurs mais joue un rôle important dans la vie sociale, notamment à l'école.

C'est aux alentours des années 2000 qu'apparaissent des travaux qui soit incluent explicitement les situations d'allophonie en France dans les réflexions sur la didactique du français langue seconde/langue de scolarisation, à l'instar de Verdelhan-Bourgade (2002), soit se consacrent à ce type de situation comme c'est le cas dans l'ouvrage dirigé par Boyzon-Fradet & Chiss (1997) ou dans les travaux de Davin-Chnane (2004a ; 2004b).

L'ouvrage de Verdelhan-Bourgade (2002) scelle l'émergence de la notion de français langue de scolarisation<sup>7</sup> qui, par contraste avec l'espace de signification large de la notion de langue seconde, met directement l'accent sur les fonctions de la langue comme vecteur de la communication scolaire et des apprentissages. Si *langue seconde* et *langue de scolarisation* cohabitent dans les titres et contenus des publications concernant les usages scolaires de la langue durant la première décennie 2000, l'appellation *langue de scolarisation* gagne progressivement du terrain. Cette appellation fera d'ailleurs l'objet d'une collection des éditions Canopé à partir de 2012. En étant focalisée sur des fonctions de la

langue s'appliquant à l'ensemble des élèves, la notion de langue de scolarisation présente également l'énorme intérêt de proposer une vision transversale dans un paysage didactique bloqué jusqu'alors par un clivage très net entre les deux pôles méthodologiques du FLM et du FLE, aucun de ces deux pôles ne semblant toutefois en mesure d'apporter des réponses satisfaisantes aux besoins des EANA (Auger, 2010 ; Le Ferrec, 2012).

Les travaux de la première décennie 2000 sur le français langue seconde/langue de scolarisation sont en grande partie consacrés à la mise en évidence de caractéristiques des usages de la langue dans le cadre des apprentissages scolaires. Apparaissent ainsi en première ligne des éléments tels que le rôle central joué par l'écrit, le recentrage des compétences de production orale sur les actes de langage de la classe, l'importance fondamentale des compétences de compréhension (Verdelhan-Bourgade, 2002), ainsi que des spécificités discursives liées aux types de supports (Boyzon-Fradet, 1997) ou aux niveaux de formulation (Vigner, 2001).

Au niveau institutionnel, c'est durant la même période qu'émerge la reconnaissance d'une didactique spécifique aux fonctions de langue de scolarisation. C'est en effet en 2000 que paraît le premier document méthodologique officiel du ministère consacré à l'accompagnement des élèves allophones (ministère de l'Éducation nationale, 2000). La méthodologie envisagée dans ce livret demeure cependant essentiellement du FLE intégrant pour quelques activités des thématiques relevant de situations de classe.

## 1.2. Les orientations de recherche récentes

À la suite des travaux pionniers de la première décennie 2000, les recherches se diversifient et continuent à structurer le champ du français langue de scolarisation, œuvrant ainsi pour sa légitimité en tant que domaine de recherche autonome, distinct tant du français langue étrangère que du français langue seconde. Chomentowski et Gohard-Radenkovic (2014) mettent ainsi en avant un changement de paradigme didactique :

« Il reste cependant nécessaire de comprendre que le passage de : *apprendre le français aux élèves migrants allophones* à *rendre performants dans nos systèmes scolaires les élèves migrants allophones* implique de nouvelles conceptions didactiques aptes à nourrir de nouveaux chemins pédagogiques hybrides, disciplinaires et linguistiques, à parts fluctuantes selon les moments. » (2014 : 58)

Les travaux de recherche de ces dernières années sont de nature à alimenter ces *nouveaux chemins pédagogiques hybrides*, en produisant des analyses qui con-

tribuent à donner du corps à l'articulation entre les cours de français de scolarisation et les cours des autres disciplines. Parmi l'ensemble de ces travaux, trois axes ressortent particulièrement :

- L'analyse des spécificités des discours scolaires et des discours des disciplines dans la perspective d'une meilleure adaptation de l'accompagnement linguistique des élèves ;
- La description des compétences linguistiques que les élèves doivent acquérir pour être des acteurs efficaces de leurs apprentissages disciplinaires ;
- La prise en compte des compétences plurilingues des élèves dans les démarches didactiques.

À ces trois types de travaux pouvant avoir un impact direct sur les enseignements s'ajoute un quatrième axe qui apporte des éléments cruciaux dans la perspective d'une inclusion scolaire réussie pour les élèves allophones. Il s'agit des recherches prenant pour objet les politiques linguistiques éducatives concernant l'accompagnement linguistique des élèves allophones.

Je vais passer en revue ces quatre axes, tels qu'ils sont traités dans la recherche francophone ou dans des travaux internationaux n'ayant pas nécessairement le français comme objet.

### **1.2.1. Mise en œuvre des politiques linguistiques éducatives**

Plusieurs études récentes nous fournissent des analyses comparatives de politiques linguistiques éducatives en matière d'accompagnement des élèves allophones, que ce soit à un niveau national ou au niveau des établissements eux-mêmes. J'en présenterai ici deux.

Siarova et Essomba (2014) font une synthèse des politiques d'accompagnement linguistique des élèves allophones dans un certain nombre de pays européens, identifiant points forts et lacunes dans chacune des politiques nationales analysées. Les auteurs terminent par des recommandations s'appuyant sur l'exemple de mesures mises en place dans certains pays, telles que :

- former l'ensemble des enseignants, et pas seulement ceux de langue, à répondre aux besoins particuliers des élèves allophones ;
- prévoir un soutien linguistique de longue durée si nécessaire, tel que le fait le Danemark

- impliquer la communauté, notamment par la mise en place de tutorat, comme cela peut être fait en Allemagne ou aux Pays-Bas ;
- prévoir d'accorder une place aux langues et cultures maternelles, avec l'exemple de la Suède.

De leur côté, dans un ouvrage très documenté, Mc Andrew et al. (2015) proposent différentes études comparatives concernant des problématiques liées à la réussite éducative des élèves issus de l'immigration. L'une de ces études, empruntée à Mc Andrew (2009), s'appuie sur une comparaison de différents modèles d'accompagnement linguistique des élèves allophones. Les résultats de cette analyse approfondie sont particulièrement éclairants sur de nombreux points, dont, d'une part, l'absence de modèles infaillibles et, d'autre part, le fossé qui sépare souvent les principes théoriques d'un modèle de leur mise en œuvre concrète :

« One can also witness an important gap between theoretical models and their actual implementation in the field. Thus, often in societies that favor rapid integration into regular classrooms, such as Great Britain or Ontario, the resources promised when specific services were abolished did not materialize. Conversely, in societies in which specific services are favored (such as the United States or Quebec), the rhetoric pretending that they are only temporary and that maximum links with regular classrooms will be ensured is far from always being actualized, and permanent marginalization tendencies often emerge. » (Mc Andrew, 2009 : 1546)

### 1.2.2. Spécificités des discours scolaires et des discours des disciplines

L'omniprésence de la langue dans les processus d'enseignement/apprentissage des différentes disciplines est bien documentée depuis quelques années déjà, en particulier par rapport à des contextes d'enseignement des sciences en langue première. De nombreux travaux ont contribué à mettre en lumière les liens existant entre le langage et l'apprentissage des savoirs disciplinaires, l'un et l'autre faisant l'objet d'un développement progressif, parallèle et complémentaire (voir notamment, au niveau francophone : Jaubert, 2007 ; Nonnon, 2008 ; Schneeberger & Vérin, 2009)<sup>8</sup>.

Parallèlement à ces travaux, un autre courant de recherche s'est centré sur des descriptions de traits linguistiques et discursifs des usages scolaires de la langue. Sur ce plan, deux orientations distinctes et complémentaires se présentent. La première orientation consiste à envisager les usages scolaires de la langue dans une vision globale en mettant en avant leurs particularités par rap-

port à d'autres types d'usages langagiers. De nombreux travaux anglophones traitent cette thématique, que ce soit sous l'appellation *language of schooling* ou celle plus fréquente de *academic language*, définie par Schleppegrell (2012 : 413) comme « a set of registers through which schooling activities are accomplished ». Citons dans cette optique le passage en revue de la littérature sur l'anglais académique publié par Anstrom et al. (2010) ou le numéro thématique de la revue *Elementary School Journal* (2012) consacré à l'*academic language*. La deuxième orientation met l'accent sur le discours spécifique à une discipline donnée. Les recherches qui s'inscrivent dans cette perspective (voir notamment Jetton, 2012 ; Zwiers, 2014) partent du postulat que dans chaque discipline ont été développées une rhétorique et des modalités particulières d'expression, de transmission, d'évaluation des savoirs.

La mise en évidence de ces spécificités discursives scolaires conduit à s'interroger sur les manières de sensibiliser les élèves aux variations discursives afin de les faire accéder aux significations qu'elles véhiculent généralement sur un mode implicite qu'il convient de dévoiler. Dans cette perspective, une démarche d'inclusion accompagnée peut réellement être bénéfique pour les élèves, en leur offrant la possibilité de régler et d'ajuster leurs angles d'observation en fonction des différents moments didactiques :

« Du point de vue de l'enseignant, il s'agit de mettre en place une démarche d'objectivation des modalités langagières d'accès à sa discipline ; pour l'apprenant il s'agit d'opérer une démarche d'appropriation, tournée vers une construction cohérente, dans un va-et-vu constant entre deux positions : celle d'élève-acteur, dans les classes ordinaires avec les francophones, et celle d'élève-observateur, dans les classes-passerelles ou d'accueil. » (Spaeth, 2008 : 89)

C'est dans une optique analogue que Cherqui & Peutot (2015), s'appuyant notamment sur les travaux de Peutot (2005), envisagent les modalités d'applications didactiques basées sur le repérage de genres de discours et de situations scolaires de communication spécifiques aux différentes disciplines. On retrouve les mêmes intentions chez Leroy & Collegia (2004), intentions qui donneront lieu quelques années plus tard à une mise en œuvre concrète dont nous verrons un exemple dans la deuxième partie de cet article.

### **1.2.3. Compétences nécessaires en langue de scolarisation**

En même temps que des recherches explorant le développement de certaines compétences chez les élèves allophones, avec un accent particulier sur les compétences liées à l'écrit (voir notamment, au niveau de la recherche francophone : Armand, 2011 ; Le Ferrec, 2008 et 2011 ; Rafoni, 2007), le champ de

la langue de scolarisation a été investi par un ensemble de travaux visant à décrire les compétences nécessaires pour pouvoir suivre des cours disciplinaires et développer des savoirs et compétences dans ces disciplines. Un grand nombre de ces travaux ont été publiés sous la bannière du Conseil de l'Europe. Parallèlement à la commande d'un ensemble d'études scientifiques visant à analyser le rôle de ces compétences chez les élèves, la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe a publié deux documents de cadrage destinés à servir de points de repère pour l'élaboration des curriculums :

- *Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums* (Beacco et al., 2010), ouvrage présentant le grand intérêt d'être accompagné de référentiels de compétences linguistiques spécifiques à des matières données ;
- *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants – les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires* (Beacco et al., 2016), qui approfondit le traitement de certaines compétences, à l'écrit comme à l'oral, dans le cadre d'une littératie spécifique aux matières.

L'ensemble des études et documents de cadrage sont disponibles sur la Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle (mise en place par le Conseil de l'Europe), dans la rubrique consacrée aux questions de langue de scolarisation<sup>9</sup>.

Il est important de noter que, dans ces documents, les problématiques articulées autour de la langue de scolarisation ne sont pas restreintes au cas des seuls élèves allophones, mais s'inscrivent dans un espace plus large prenant en compte les difficultés de maîtrise des usages scolaires de la langue d'un grand nombre d'élèves, y compris ceux qui ont cette langue comme langue première. Cette tendance n'est pas isolée ; on retrouve en effet dans un grand nombre de travaux un traitement élargi des questions liées à la maîtrise par l'ensemble des élèves de compétences spécifiques liées aux discours scolaires. Klein (2012 : 5) présente ainsi la collection *Cap sur le français de scolarisation* :

« La collection concerne d'abord les élèves nouvellement arrivés en France (ENAF), qui sont en situation d'allophonie plus ou moins absolue [...]. Au-delà de ce public, ce sont tous les élèves en difficulté langagière que concerne la collection, qu'ils soient étrangers ou français, issus ou non de l'immigration, tous les élèves pour qui la non-maîtrise des fondamentaux du français est nécessairement une entrave à la réussite scolaire. »

#### 1.2.4. Prise en compte des compétences plurilingues des élèves

Les travaux traitant de problématiques liées à la reconnaissance et à la prise en compte du plurilinguisme des élèves sont nombreux. Les premiers travaux parus il y a plusieurs décennies visaient principalement à mettre en évidence les risques inhérents à une dévalorisation des pratiques linguistiques et culturelles familiales des élèves allophones. Ces travaux ont conduit à la conception d'approches *plurielles* (Candelier & De Pietro, 2011) susceptibles de favoriser chez les élèves le développement de compétences plurilingues et interculturelles.

Il n'est probablement pas nécessaire de faire ici une description détaillée de ces approches, qui sont largement documentées sur le site du CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures)<sup>10</sup> ainsi que sur la plateforme du Conseil de l'Europe<sup>11</sup>. En revanche, il me semble intéressant de mettre en lumière certaines recherches récentes qui explorent la place accordée aux L1 ou les modalités d'articulations entre L1 et L2 dans les pratiques didactiques. Les deux études doctorales dont la présentation suit vont totalement dans ce sens.

S'appuyant sur des observations effectuées au niveau de l'enseignement secondaire (collège) dans quatre types de dispositifs d'accompagnement d'élèves allophones nouvellement arrivés, Guedat-Bittighoffer (2015) montre que certains enseignants des classes ordinaires, encouragés par le système, analysent les pratiques et productions de leurs élèves à partir d'une vision monolingue, ce qui a un effet contre-productif sur la progression de ces élèves et entraîne des réactions de mutisme et de passivité chez les élèves dès qu'ils sont en classe ordinaire.

Djordjevic (2016) analyse dans une classe de petite section l'impact du recours aux L1 sur le développement de compétences en français. Elle montre ainsi, outre un effet sur la participation des élèves aux activités de la classe, que le recours à la L1 de ces élèves (favorisé notamment par la présence d'une médiatrice linguistique) peut servir d'appui au développement phrastique et lexical ainsi que sur la construction du récit en français.

Cette dernière recherche renvoie à un ensemble de réflexions et de travaux menés depuis quelques années autour de la notion de *translanguaging*, que Garcia et Wei (2014 : 66) définissent de la façon suivante :

« In education, *translanguaging* is a process by which students and teachers engage in complex discursive practices that include ALL the language practices of ALL students in a class in order to develop new language practices and sustain old ones,

communicate and appropriate knowledge, and give voice to new sociopolitical realities by interrogating linguistic inequality. »

À la suite d'un passage en revue de la notion à partir de son émergence dans les années 1990 jusqu'aux évolutions les plus récentes, Garcia et Wei analysent les potentialités d'approches translangagières dans divers contextes éducatifs. Les expériences de recours aux L1 des apprenants pour développer les compétences de production de textes écrits complexes sont particulièrement intéressantes dans l'optique du développement de compétences en langue de scolarisation. Analysant les démarches d'apprentissage des compétences de production d'écrits complexes chez plusieurs élèves, les chercheurs montrent ainsi concrètement quel rôle la L1 des apprenants peut jouer durant les différentes étapes du processus d'enseignement-apprentissage, afin d'aboutir à un développement des compétences en langue cible.

L'ensemble de ces recherches ouvrent des pistes prometteuses méritant d'être développées, modélisées et traduites en démarches méthodologiques pour la classe. Certaines d'entre elles ont déjà donné lieu à la mise en œuvre d'approches innovantes, comme nous allons le voir maintenant dans la deuxième partie de cet article.

## **2. De la recherche aux pratiques didactiques : démarches et modèles innovants**

### **2.1. Ressources pour la classe**

Parmi les ressources didactiques conçues pour les enseignants de français intervenant en UPE2A ou dans les cours d'accompagnement linguistique pour élèves allophones se trouvent un certain nombre d'outils leur permettant d'aborder avec leurs élèves des aspects transversaux de la langue de scolarisation. Il est cependant dommage qu'en dehors de quelques publications bénéficiant d'une diffusion importante, notamment en lien avec les réseaux Canopé, une grande partie de ces outils ne soient pas facilement accessibles. La plupart des nombreuses ressources conçues par les CASNAV<sup>12</sup>, par exemple, sont disponibles sur les sites internet des différents CASNAV mais ne font pas l'objet d'un recensement centralisé, ce qui en rend la recherche difficile<sup>13</sup>.

Les ressources actuellement disponibles permettent de travailler avec les élèves allophones le développement de diverses compétences dont ils auront besoin durant les cours en classe ordinaire. Voici trois exemples de ressources qui mettent chacune l'accent, de manière très complémentaire, sur des aspects spécifiques de la didactique de la langue de scolarisation. Deux d'entre elles ont fait l'objet d'une diffusion éditoriale large, en version papier. La troisième est disponible en ligne.

Le manuel *Entrée en matière*, paru en 2005 aux éditions Hachette (Cervoni et al., 2005) est l'un des premiers outils pour la classe de français s'inscrivant dans une didactique de la langue de scolarisation. Le traitement appuyé de la langue de scolarisation de ce manuel en fait un outil de référence encore à ce jour. Tout en revendiquant une approche de didactique du français langue étrangère dans ses premières unités, le manuel est résolument orienté vers des situations de communication scolaire, parallèlement à des situations relevant de la vie quotidienne d'un élève. De plus, dans chacune des vingt-huit unités, y compris les premières, une double page est consacrée à une familiarisation des élèves aux discours et aux outils des différentes disciplines. Les contenus de cette double page sont très variés et se complexifient progressivement : dénomination des figures géométriques, familles de mots et dérivations, verbes fréquemment utilisés dans le cadre de différentes activités de classe, polysémie, nuances de sens, analyse de consignes, types de textes, production d'écrits dans différentes matières, etc. La plupart des activités de cette rubrique s'appuient sur des supports écrits, mais certaines sont accompagnées de fichiers audio reprenant des situations de communication de classe. Des fiches méthodologiques sont également proposées à la fin de chaque groupe d'unités. En bref, les problématiques liées à la langue de scolarisation sont réellement approfondies dans ce manuel, pour lequel il s'agit d'accompagner les élèves dans le développement de compétences lexicales, morpho-syntaxiques, discursives et méthodologiques. Un fort accent est mis sur la maîtrise d'outils linguistiques aidant à la compréhension des discours didactiques dans les différentes disciplines.

Le discours des disciplines est également au centre d'une autre ressource créée en 2012 et disponible en ligne sur le site du Scéren-CNDP : *Premiers pas vers la compréhension du discours pédagogique*<sup>14</sup>. Il y est cependant traité d'une tout autre manière, par l'exploitation directe de discours d'enseignants des classes ordinaires. Un ensemble de situations de classe ont été filmées dans trois disciplines – français, mathématiques, histoire-géographie – sur cinq niveaux, de la classe de CM2 à la classe de 3<sup>e</sup>. Quinze vidéos sont ainsi proposées, chacune

étant accompagnée d'une fiche d'activités. Les exercices proposés sur ces fiches visent à la fois à entraîner les élèves à la compréhension orale des contenus des cours, à attirer leur attention sur le métadiscours de l'enseignant et à susciter leur réflexion pour une meilleure appropriation des concepts traités.

Enfin, la dernière ressource que je présenterai pour compléter ce panorama vise l'accompagnement du développement de compétences de production écrite pour les différentes matières. Publiée en 2018 aux éditions Canopé, elle s'intitule *Ecrire en FLS et FLSCO – apprendre à écrire en français aux élèves allophones* (Beaugrand & Lecocq, 2018). Cet ouvrage constitue un apport considérable pour la didactique du français langue de scolarisation par la façon systématisée dont il aborde la production des écrits scolaires. Après une première partie consacrée à un point théorique sur la production écrite et ses liens indissociables avec l'oral, les types d'écrits auxquels les élèves doivent s'entraîner sont répartis entre ceux qui relèvent du français langue seconde, en lien avec le quotidien extra-scolaire, et ceux qui relèvent directement du français langue de scolarisation, ces deux grandes catégories faisant chacune l'objet d'un module spécifique.

Le module consacré à la production écrite en langue de scolarisation est organisé suivant une double entrée : l'entrée par catégories linguistico-cognitives (textes descriptifs, informatifs et narratifs, explicatifs et argumentatifs) est déclinée en fonction des différentes disciplines. La rubrique intitulée *relater, narrer* contient ainsi les activités de production écrite suivantes :

- Rédiger un programme de construction ;
- Rendre compte d'un phénomène naturel cyclique ;
- Relater la réalisation d'une expérience ;
- Rédiger la biographie d'un personnage historique ;
- Rédiger un conte.

Cette application didactique concrète des recherches sur les discours des disciplines va donc plus loin qu'une approche contrastive de mise en évidence de spécificités propres à certains discours, ainsi qu'on a pu le voir au niveau de certains travaux de recherche, mais inscrit ces spécificités dans une démarche actionnelle de production de textes ciblés et attendus des élèves au sein des différentes disciplines.

Les enseignants des autres matières, quant à eux, disposent à ce jour d'un très petit nombre d'outils et de ressources pour mettre en œuvre un enseigne-

ment adapté à leurs élèves allophones. Quelques ouvrages traitent des problématiques liées aux consignes (Zakhartchouk, 1999), à des disciplines spécifiques (Blanchard et al., 2007), à l'adaptation de séances d'enseignement (Frisa, 2014), etc. Le ministère de l'Éducation nationale fournit des informations générales et des modules de formation continue sur le portail Eduscol<sup>15</sup>, consacrant notamment un document aux pratiques de différenciation pédagogique pour les élèves allophones en classe ordinaire (ministère de l'Éducation nationale, 2016). Au-delà de ces quelques documents et de ressources développées localement, les enseignants des classes ordinaires restent très démunis.

Les outils et supports didactiques constituent une contribution notable à l'accompagnement linguistique des élèves allophones inscrits en classe ordinaire, mais leur efficacité n'est pas absolue et s'inscrit au sein d'un ensemble de facteurs tels que les volumes horaires réservés à l'accompagnement linguistique, l'implication de tous les acteurs éducatifs, la formation de ces acteurs aux besoins spécifiques des élèves allophones, etc. Je vais donc maintenant passer à l'analyse d'initiatives plus globales d'appui linguistique à la réussite des élèves allophones.

## **2.2. Démarches d'appui linguistique à la réussite scolaire des élèves allophones**

C'est principalement au niveau des politiques d'établissements, relayant elles-mêmes des directives nationales ou territoriales, qu'interviennent les démarches d'appui linguistique aux élèves allophones.

En France, comme le rappelle Veltcheff (2014), les établissements scolaires ont une certaine marge de manœuvre pour mettre en place des stratégies de prise en charge des besoins linguistiques des élèves allophones. Ces stratégies s'inscrivent toutefois dans un cadre institutionnel présentant un caractère contraignant. C'est pourquoi il est intéressant de s'intéresser aux démarches innovantes développées dans d'autres contextes. Après avoir présenté un exemple de projet d'établissement français mettant l'accent sur l'accompagnement linguistique des élèves allophones, je me tournerai donc vers des modèles étrangers également susceptibles d'alimenter la réflexion.

L'expérience du collège République, à Nanterre, qui fait partie d'un ensemble d'expériences analysées par Veltcheff (2014), est un bon exemple de mise en place d'une stratégie globale d'établissement. Le collège République est caractérisé par une articulation fine du « en cours » et du « hors cours ». Outre un horaire adapté de français et l'apport de projets interdisciplinaires, les élèves

en fragilité linguistique peuvent ainsi bénéficier de dispositifs périscolaires durant les pauses méridiennes ainsi que durant les vacances. L'accompagnement scolaire proposé dans ces dispositifs, parallèlement à un ensemble d'autres activités, est assuré par des acteurs variés allant des enseignants et assistants pédagogiques à des étudiants ou salariés bénévoles, dans le cadre de partenariats associatifs ou de mécénat d'entreprise. En cinq ans, en plus d'une amélioration du climat scolaire, ces actions semblent avoir eu un effet notable sur le décrochage scolaire, en forte baisse. Au-delà des effets observables, ce qui ressort de ce projet d'établissement est à la fois une prise en compte individualisée des difficultés des élèves, et l'intégration de cette prise en compte dans une démarche globale incluant différentes actions et mobilisant un grand nombre d'acteurs ainsi que de sources de financement.

Dans certains pays, les réponses apportées aux problèmes scolaires des élèves allophones s'inscrivent dans des démarches reconnaissant de manière plus marquée qu'en France l'atout que constituent les compétences plurilingues des élèves. Voici deux exemples de dispositifs dont le caractère innovant repose sur une approche plurilingue : le soutien en langue maternelle et les dispositifs d'immersion réciproque.

Armand et al. (2014) relatent une expérience de soutien en langue maternelle dans des établissements scolaires dépendant de la Commission scolaire de Montréal. Sur la base d'une recommandation officielle prônant un recours aux langues d'origine pour favoriser le rattrapage des connaissances dans les diverses matières, et grâce à l'apport d'un financement spécifique, quelques établissements scolaires ont mis en place des dispositifs de soutien dans les langues d'origine de certains élèves en difficulté. En l'espace de cinq ans, environ 200 élèves du préscolaire et du primaire ont bénéficié de 30 minutes à deux heures de soutien par semaine dans des groupes en bengali, espagnol, mandarin, ourdou, portugais, tagalog, tamoul et vietnamien. Le contenu des séances de soutien est déterminé conjointement par l'enseignant titulaire de la classe et par l'enseignant de la langue concernée. Ce contenu peut aller de l'entraînement au maniement d'aspects formels du français au développement de stratégies de lecture ou au rattrapage de compétences disciplinaires. Les langues d'origine deviennent à ce moment des outils de travail reconnus et les connaissances dans ces langues sont mises à profit, notamment pour le développement de compétences en français.

Les dispositifs d'immersion réciproque (ou *dual language programs* en anglais) vont plus loin dans la démarche plurilingue, puisque les L1 des élèves n'y sont pas juste des outils destinés à appuyer le développement de compétences dans

la langue de scolarisation, mais bien des médiums des apprentissages à part entière. L'immersion réciproque consiste à mettre en place un programme dans lequel deux langues de scolarisation seront utilisées pour un groupe d'élèves donnés, ces deux langues étant chacune la L1 d'une partie des élèves (Baker, 2007). Des dispositifs d'immersion réciproque ont été mis en place dans un certain nombre de pays. Je m'attacherai ici à décrire une expérience menée en Allemagne et évaluée par une équipe de chercheurs (Duarte, 2011). En 2000, un projet de création de classes bilingues a été lancé à Hambourg avec l'objectif de lutter contre le décalage observé dans les performances scolaires des élèves issus de l'immigration et des autres élèves. C'est ainsi qu'ont été créées des classes bilingues reprenant les combinaisons de langues suivantes : allemand-portugais, allemand-italien, allemand-espagnol, allemand-turc. Les classes sont ouvertes à des enfants issus de l'immigration, à des enfants monolingues allemands et à tout élève ayant des compétences avancées dans l'une des deux langues de la classe bilingue. Environ la moitié du curriculum est enseignée en mode bilingue. Les élèves bénéficient d'une alphabétisation bilingue simultanée. Les classes ont été évaluées sur une période de six ans, la classe allemand-portugais faisant l'objet par ailleurs d'une comparaison avec deux groupes témoins : un groupe d'élèves monolingues portugais au Portugal et un groupe d'élèves bilingues allemand-portugais mais ne participant pas à un programme bilingue. Au-delà d'aspects très positifs observés au niveau du développement des compétences disciplinaires, les résultats de l'évaluation indiquent, sur le plan linguistique, le développement convergent de compétences linguistiques académiques tendant à constituer ce que Duarte nomme un *capital académique bilingue* :

« After six years of two-way bilingual education in German and Portuguese, students with different linguistic preconditions cannot be statistically distinguished from each other. » (op. cit. : 644).

## Conclusion : quelles perspectives ?

Au terme de ce panorama de la recherche et des productions didactiques en français langue de scolarisation, divers angles d'action se dessinent nettement.

Jusqu'à présent, la plupart des démarches se sont concentrées sur l'accompagnement linguistique, avec un accent particulier sur sa nécessaire

articulation avec les contenus et les discours disciplinaires en classe ordinaire. Sur ce plan, nous sommes passés en une quinzaine d'années d'un champ quasiment vierge à un paysage jalonné d'un ensemble de points de repère réflexifs et de ressources exploitables par les enseignants de français. Les démarches innovantes mises en lumière constituent un point de départ prometteur qui mériterait de faire l'objet d'évaluations afin de déterminer l'impact des outils sur les performances des élèves allophones en classe ordinaire. Les ressources pourront alors être complétées, ajustées, élargies. À ce jour, en effet, même si les ressources pour le français langue de scolarisation semblent converger vers certains besoins linguistiques identifiés des élèves allophones, nous n'avons aucune certitude sur leur efficacité en termes de transferts de compétences vers les différentes disciplines. La transversalité demande ainsi à être questionnée : dans quelle mesure et suivant quelles modalités une activité de français réalisée à partir d'une leçon donnée de sciences ou d'histoire pourra-t-elle porter ses fruits en termes de compétences réutilisables dans d'autres disciplines ou même dans d'autres leçons de la même discipline ?

Si l'on déplace l'analyse au niveau des dispositifs mis en place pour accompagner l'inclusion scolaire des élèves allophones, indépendamment des questions liées aux contenus, il semble clair que le système éducatif français ne s'illustre pas par des démarches particulièrement innovantes ni particulièrement prometteuses en termes de résultats attendus. Le décalage est d'ailleurs patent entre les ambitions affichées d'inclusion et le flou qui règne par rapport à l'accompagnement des élèves allophones. Au-delà du fait qu'un élève allophone nouvellement arrivé sur dix se retrouve directement en classe ordinaire sans soutien linguistique, on peut légitimement s'interroger sur la manière dont sont accompagnés les autres élèves allophones intégrés en classe ordinaire : de combien d'heures de soutien hebdomadaire bénéficient-ils durant leur première année de scolarisation en France ? que se passe-t-il au-delà de la première année ? Les directives officielles n'apportent pas de cadrage précis sur ces points, qui sont laissés à l'appréciation des chefs d'établissement et des personnels d'encadrement, en fonction des moyens disponibles. Comme nous l'avons vu, une certaine marge de manœuvre est envisageable au niveau des projets d'établissement et des partenariats pouvant être mis en place, mais l'ensemble reste très contraint et dépendant d'initiatives locales<sup>16</sup>.

Dans la perspective de cette prise en charge globale, parmi un ensemble d'orientations envisageables, deux pistes semblent avoir été jusqu'à présent assez peu explorées en France. La première concerne les enseignants de classe ordinaire, qui se retrouvent de facto face à des classes où une partie des élèves

n'ont pas nécessairement des compétences linguistiques suffisantes pour suivre leurs cours de manière fluide. Il est largement temps d'apporter un accompagnement à ces enseignants, qui n'ont généralement pas été formés aux aspects linguistiques de la didactique de leur discipline.

Il serait réducteur de ne pas tenir compte des situations où la langue, au-delà de son rôle d'outil, peut faire écran dans les processus de transmission et de construction des savoirs. Il importe donc de former les enseignants des différentes disciplines à une prise en compte de ces situations où la médiation langagière, ne s'appuyant pas nécessairement sur des références partagées, peut constituer un obstacle réel aux apprentissages, et de doter ces enseignants d'outils linguistiques et méthodologiques leur permettant de contourner ce risque face aux élèves présentant des fragilités par rapport à la langue de scolarisation. Les recherches traitant des niveaux de formulation (Vigner, 2009) peuvent ainsi constituer une entrée tout à fait pertinente.

Enfin, la piste de l'appui sur les compétences plurilingues des élèves allophones ainsi que celle, complémentaire, du développement des compétences plurilingues semblent pouvoir être creusées avec profit, notamment à la lumière des travaux sur les approches translangagières. Même si de grosses avancées ont été faites et que la notion de répertoire plurilingue n'est plus un tabou dans le discours institutionnel concernant les élèves allophones, l'école française est encore loin, à de rares exceptions près, de prendre appui sur ce répertoire dans une réelle visée de construction des apprentissages.

## Bibliographie

- Anstrom K. et al. (2010), *A review of the literature on academic language: Implications for K-12 English language learners*. Arlington, George Washington University Center for Equity and Excellence in Education.
- Armand F. (2011), *L'enseignement de l'écriture en langue seconde : synthèse des connaissances*. Montréal, Université de Montréal.
- Armand F. et al. (2014), « Le soutien en langue maternelle : une approche novatrice pour les élèves allophones en difficulté ». *Québec français*, n° 172, pp. 23-24.
- Auger N. (2010), *Élèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives pratiques en classe*. Paris, Archives contemporaines.

- Babault S. (2015), *L'éducation bilingue : enjeux de politique linguistique, appropriation par les acteurs sociaux, développement de compétences chez les apprenants. Habilitation à diriger des recherches*. Université Lille 3.
- Baker C. (2007), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (4th edition)*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Beacco J.C. et al. (2010), *Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Beacco J.-C. et al. (2016), *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Beaugrand C., Lecocq B. (eds.) (2018), *Écrire en FLS et FLSCO. Apprendre à écrire en français aux élèves allophones*. Paris, Canopé.
- Blanchard M. et al. (2007), *Enseigner les mathématiques à des élèves non francophones. Des outils français-maths*. Champigny, CRDP.
- Boyzon-Fradet D. (1997), « Les élèves issus de l'immigration et la langue scolaire ». In D. Boyzon-Fradet & J.L. Chiss (eds), *Enseigner le français en classes hétérogènes*. Paris, Nathan, pp. 93-108.
- Boyzon-Fradet D., Chiss J.L. (eds) (1997), *Enseigner le français en classes hétérogènes*. Paris, Nathan.
- Candelier M., De Pietro J.F. (2011), « Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles ». In Ph. Blanchet & P. Chardenet (eds), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris, Archives contemporaines, pp. 261-273.
- Cervoni B. et al. (2005), *Entrée en matière*. Paris, Hachette.
- Cherqui G. & Peutot F. (2015), *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*. Paris, Hachette.
- Chomentowski M., Gohard-Radenkovic (2014), « Apprendre en français pour apprendre le français du FLE/FLS au FLS/FLSCO : l'exemple des compétences mathématiques ». *Revue française de linguistique appliquée*, n° 2/19, pp. 57-70.
- Cuq J.P. (1991), *Le français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*. Paris, Hachette.
- Davin-Chnane F. (2004a), « Le français langue seconde en France : la classe de français au collège ». *Les cahiers de l'ASDIFLE*, n° 15, pp. 313-333.
- Davin-Chnane F. (2004b), « Le français langue seconde en France : appel à l'interdidacticité ». *Études de linguistique appliquée*, n° 133, pp. 67-77.
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2018). *Note d'information n° 18/15*. <http://www.education.gouv.fr/cid58968/60-700-eleves-allophones-en-2016-2017-90-beneficient-d-un-soutien-linguistique.html>

- Djordjevic S. (2016), « L'impact du recours aux L1 dans l'appropriation du français de jeunes élèves allophones L'exemple des interactions orales et d'une lecture à deux voix ». *Cahiers de l'ACEDLE*, n° 13/2, pp. 1-21.
- Duarte J. (2011), « Migrants' educational success through innovation: The case of the Hamburg bilingual schools ». *International Review of Education*, n° 57(5-6), pp. 631-649.
- Frisa J.M. (2014), *Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire*. Paris, Canopé.
- García O., Wei L. (2014), *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. London, Palgrave Macmillan.
- Guedat-Bittighoffer D. (2015), « Quelle place pour les répertoires langagiers plurilingues des élèves allophones au collège ? ». In C. Geoffrion & M.F. Narcy-Combes (eds), *Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation* (version numérique non paginée).
- Jaubert M. (2007), *Langage et construction de connaissances à l'école : un exemple en sciences*. Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux.
- Jetton T. & Shanahan (eds.) (2012), *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines*. London, Guilford.
- Klein C. (éd.). (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*. Paris : Canopé.
- Le Ferrec L. (2008). « Littératie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde ». In J.L. Chiss (éd.), *Immigration, école et didactique du français*. Paris, Didier, pp. 101-145.
- Le Ferrec L. (2011), *Le français langue seconde comme langue de scolarisation. Théorisation, description et analyse d'interactions didactiques en classe d'accueil*. Thèse de doctorat. Paris 3.
- Le Ferrec L. (2012), « Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines ». *Le français aujourd'hui*, n° 176/1, pp. 37-47.
- Leroy D., Collegia J.P.(eds) (2004), *La langue des apprentissages, premiers pas dans le français à l'école*. Paris, CNDP.
- Mc Andrew M. (2009), « Ensuring Proper Competency in the Host Language: Contrasting Formula and the Place of Heritage Languages ». *Teachers College Record*, n° 111/6, pp. 1528-1554.
- Mc Andrew M. et al. (2015), *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- ministère de l'Éducation nationale (2000), *Le français langue seconde*. Paris, CNDP.
- ministère de l'Éducation nationale (2016), *Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire*.  
<http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html>

- Nonnon E. (2008), « Apprendre des mots, construire des significations : la notion de polysémie à l'épreuve de la transdisciplinarité ». In F. Grossmann & S. Plane (eds), *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*. Lille, Presses universitaires du Septentrion, pp. 43-69.
- Peutot F. (2005), *Le langage de l'enseignant, un obstacle à la compréhension*. Mémoire de master, université Lyon 2. Consultable sur <http://fabrice.peutot.pagesperso-orange.fr>
- Puren L. (2004), *L'école française face à l'enfant alloclotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du XIXe siècle à nos jours*. Thèse de doctorat, université Paris 3.
- Rafoni J.C. (2007), *Apprendre à lire en français langue seconde*. Paris, L'Harmattan.
- Schleppegrell M. (2012), « Academic language in teaching and learning ». *Elementary school journal*, n° 112/3, pp. 409-418.
- Schneeberger P., Vérin A. (2009), *Développer des pratiques d'oral et d'écrit en sciences. Quels enjeux pour les apprentissages à l'école ?* Paris, INRP.
- Siarova H., Essomba M.A. (2014). *Language support for youth with a migrant background : policies that effectively promote inclusion*. Migration Policy Institute, Sirius network.
- Spaeth V. (2008). « Le français "langue de scolarisation" et les disciplines scolaires ». In J.L. Chiss (ed), *Immigration, école et didactique du français*. Paris, Didier, pp. 62-100.
- The *Elementary School Journal* (2012), vol 112/3, « Academic language ».
- Veltcheff C. (2014), « Accompagner selon un continuum les élèves en fragilité linguistique : accompagnement personnalisé, PPRE, école ouverte ». In C. Klein (éd.), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*. Paris, Canopé, pp. 80-85.
- Verdelhan-Bourgade M. (2002), *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris, Presses universitaires de France.
- Vigner G. (1987), « Français langue seconde : une discipline spécifique », *Diagonales*, n° 4, pp. 42-45.
- Vigner G. (1989), « Le français, langue de scolarisation », *Diagonales*, n° 12, pp. 28-31.
- Vigner G. (2001), *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris, CLE International.
- Vigner G. (2009), *Le français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris, Hachette.
- Zakhartchouk J.M. (1999), *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens, CNDP.
- Zwiers J. (2014), *Building Academic Language. Meeting Common Core Standards Across Disciplines*. San Francisco, Jossey Bass.

## Notes

<sup>1</sup> Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants.

<sup>2</sup> Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants non scolarisés antérieurement.

<sup>3</sup> Ces statistiques ne concernent que les élèves arrivés depuis moins d'un an sur le territoire français. Elles ne tiennent donc pas compte des éventuels besoins d'accompagnement linguistique des élèves allophones présents depuis plus de douze mois.

<sup>4</sup> Circulaire n° 2012-141 du 02 octobre 2012.

<sup>5</sup> Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013.

<sup>6</sup> Cf. Puren (2004) pour un traitement détaillé de la problématique.

<sup>7</sup> Vigner avait consacré en 1989 un court article à cette notion.

<sup>8</sup> Pour une présentation détaillée, voir Babault (2015).

<sup>9</sup> <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/languages-of-schooling>

<sup>10</sup> <https://carap.ecml.at/>

<sup>11</sup> <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/home>

<sup>12</sup> Centres Académiques pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des Enfants du Voyage.

<sup>13</sup> Le site Eduscol (site du ministère de l'Éducation nationale), qui propose un certain nombre de ressources et de liens, renvoie également aux sites des différents CASNAV. <http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-ena.html>

<sup>14</sup> <http://www.cndp.fr/entrepot/ville-ecole-integration/realites-et-pratiques/premiers-pas-vers-la-comprehension-du-discours-pedagogique/presentation.html>

<sup>15</sup> <http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-ena.html>

<sup>16</sup> Soulignons au passage l'intérêt de projets visant à modéliser des démarches locales, comme c'est le cas de La/les langue(s) de scolarisation : une feuille de route pour les établissements scolaires<sup>16</sup>, projet financé dans le cadre du programme 2016-2019 du Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV) et consultable sur [www.ecml.at/roadmapforschools](http://www.ecml.at/roadmapforschools)



# Sommaire du numéro

## Migrants et apprentissage des langues. Pratiques pédagogiques et approches didactiques innovantes (France, Belgique, Québec)

|  |            |
|--|------------|
| <b>Migrants et apprentissage des langues. Pratiques pédagogiques et approches didactiques innovantes (France, Belgique, Québec)</b>                  | <b>7</b>   |
| <i>Juliette DELAHAIE et Emmanuelle CANUT</i>   |            |
| <b>L'enseignement des langues en Belgique : une enquête auprès de différentes catégories de migrants</b>   | <b>19</b>  |
| <i>Ahmad Wali AHMAD YAR et Morgane JOURDAIN</i>  |            |
| <b>Satisfaction à l'égard de la francisation en ligne (FEL) : le cas d'apprenants migrants au Québec</b>   | <b>35</b>  |
| <i>Valérie AMIREAULT, Simon COLLIN, Alexandra H.-MICHAUD et Mélina MARTIN</i>  |            |
| <b>Pratiquer la « dictée à l'expert » avec des migrants : médiation de l'enseignement dans l'apprentissage du langage oral et écrit</b>              | <b>51</b>  |
| <i>Emmanuelle CANUT</i>  |            |
| <b>Retour sur un dispositif innovant : utiliser des vidéos de consultations de santé authentiques dans un module d'alphabétisation pour migrants</b> | <b>75</b>  |
| <i>Vanessa PICCOLI et Émilie JOUIN</i>   |            |
| <b>« Simplement partager, sans questions » : Empathie et émotion dans un projet télécollaboratif centré sur l'autobiographie</b>                     | <b>85</b>  |
| <i>Christèle MAIZONNIAUX et Myra DERAICHE</i>  |            |
| <b>Description et analyse d'un dispositif d'intégration sociolinguistique d'un public de migrants en France</b>                                      | <b>103</b> |
| <i>Anne MOREL-LAB</i>  |            |
| <b>Inclusion numérique et échanges interculturels sur le Web social pour favoriser l'entrée dans l'écrit</b>   | <b>113</b> |
| <i>Edna CASTELLO</i>   |            |
| <b>Démarche de didactique professionnelle : exemple de la conception d'un lexique spécifique des métiers de la propreté</b>                          | <b>125</b> |
| <i>Magali HUSIANYCIA</i>   |            |
| <b>Élaboration d'un livret pédagogique destiné à des bénévoles enseignant le FLE/S à un public migrant</b>   | <b>145</b> |
| <i>Claire DEL OLMO</i>   |            |
| <b>VARIA</b>   |            |
| <b>Enseignement du français aux élèves allophones nouvellement arrivés en France : innover pour répondre au défi de l'inclusion scolaire</b>         | <b>157</b> |
| <i>Sophie BABAULT</i>  |            |