



**HAL**  
open science

# L'alternance codique et son application dans une classe incluant des ENAF

Nolwenn Guichard

► **To cite this version:**

Nolwenn Guichard. L'alternance codique et son application dans une classe incluant des ENAF. Education. 2019. dumas-02335870

**HAL Id: dumas-02335870**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02335870>**

Submitted on 28 Oct 2019

**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.



## **Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »**

**Mention second degré**

**Parcours: Espagnol**

### **L'alternance codique et son application dans une classe incluant des ENAF**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master**

**soutenu par Nolwenn GUICHARD**

**le 18 juin 2019**

Pascal Lenoir, directeur de mémoire

Laurence Godichon, membre de la commission



## Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de mémoire, Pascal Lenoir. Ses précieux conseils, ses relectures et ses encouragements m'ont guidée tout au long de ces deux années de recherche.

Je remercie ma formatrice, Laurence Godichon, dont les cours en classe et les conseils m'ont donné de nombreuses pistes de réflexion pour la rédaction de ce mémoire.

Un grand merci à Karine Till, enseignante en UPE2A, de m'avoir accueillie dans sa classe, ce qui m'a permis de rencontrer des ENAF. Elle n'a pas hésité à m'accorder du temps et à répondre à toutes mes questions. Une rencontre qui m'a été précieuse pour l'écriture de ce mémoire. Je tiens également à remercier ses élèves, qui m'ont réservé un très bon accueil et qui ont accepté de partager avec moi leur expérience.

Je remercie également Nathalie Auger, pour avoir répondu à mes questions et pour m'avoir transmis des ressources qui m'ont permis d'avancer dans la rédaction de ce mémoire.

Mes remerciements s'adressent aussi à mes collègues qui ont manifesté un grand intérêt pour ce sujet et qui n'ont pas hésité à me conseiller et à répondre à mes questions concernant leur pratique. Ces échanges ont été très intéressants et particulièrement enrichissants.

Enfin, je remercie ma famille pour son soutien au cours de la rédaction de ce mémoire. J'adresse une pensée toute particulière à ma grand-mère. Leurs nombreuses relectures et conseils m'ont aidée à faire de ce mémoire ce qu'il est aujourd'hui.



*« Deux langues sont aussi semblables que deux visages et diffèrent tout autant l'une de l'autre »*

*Georges-Arthur Goldschmidt*

# Sommaire du mémoire

<b>Remerciements</b>	<b>3</b>
<b>Sommaire du mémoire</b>	<b>5</b>
<b>Introduction</b>	<b>7</b>
<b>1.La compétence plurilingue</b>	<b>9</b>
1.1.Définition et effets cognitifs du développement de la compétence plurilingue	9
1.1.1.Définition et caractéristiques de la compétence plurilingue	9
1.1.2.La compétence plurilingue en classe, chez les monolingues et les plurilingues	11
1.1.3.Quelles sont les limites de la compétence plurilingue et de son application dans une classe ?	20
1.2.L'alternance codique, une stratégie d'apprentissage et d'enseignement	23
1.2.1.Définition et fonctions de l'alternance codique	23
1.2.2.L'alternance codique en classe de langue étrangère	25
1.2.3.L'alternance codique, une stratégie d'apprentissage	27
1.2.4.L'alternance codique, une stratégie d'enseignement	31
<b>2.Les Elèves Nouvellement Arrivés en France</b>	<b>38</b>
2.1.Définition des Elèves Nouvellement Arrivés en France et intégration dans les classes	38
2.1.1.Définition des Elèves Nouvellement Arrivés en France	38
2.1.2.Intégration des Elèves Nouvellement Arrivés en France dans les classes	42
2.2.La problématique de l'apprentissage du français	47
2.2.1.Enseigner dans des classes hétérogènes	47
2.2.2.L'enseignement du français aux ENAF	53
2.3. L'apprentissage d'une autre langue étrangère pour les ENAF inclus en classe ordinaire	59

2.3.1.Comparaison des systèmes linguistiques français, anglais, espagnol, allemand pour comprendre les difficultés d'un élève allophone en classe de langues	59
2.3.2.Des élèves allophones généralement plurilingues	79
<b>3.L'enseignant et la gestion de l'alternance dans sa classe</b>	<b>85</b>
3.1.Quels sont les modèles adoptés en classe ?	85
3.1.1.Les solutions apportées par des enseignants confrontés à des élèves allophones	85
3.1.2.Enseigner dans des disciplines à objet non linguistique	92
3.1.3.Enseigner dans des disciplines linguistiques	100
3.2.Comment organiser l'évaluation des élèves allophones ?	110
<b>Conclusion</b>	<b>117</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>120</b>
<b>Annexes</b>	<b>128</b>
ANNEXE 1 : Questionnaire destiné aux élèves allophones	128
ANNEXE 2 : Questionnaire destiné aux enseignants	140
<b>4<sup>ème</sup> de couverture</b>	<b>189</b>

## Introduction

En classe de langues étrangères, nombreuses sont les stratégies utilisées par l'enseignant pour transmettre son savoir aux élèves. A priori, les différentes interactions en cours de langue se déroulent dans la langue enseignée. Cependant, il est très courant d'observer que les apprenants, tout comme les enseignants, ont recours au français pour communiquer. Ce passage d'une langue à l'autre, nommé « alternance codique », se révèle être une stratégie très commune, qui permet de faciliter aussi bien les échanges, que la transmission des différentes notions. Les différentes études qui se sont intéressées à ce phénomène ont démontré les bienfaits du passage par le français pour favoriser l'apprentissage. Cela assure un maintien de la communication lorsque l'élève n'a plus les mots en langue cible, et permet à l'enseignant de s'assurer que toutes les notions, notamment grammaticales, sont parfaitement comprises par les apprenants.

Dans le contexte actuel, grâce à la mondialisation et à des échanges toujours plus développés entre les pays, nous observons une augmentation massive du nombre d'élèves migrants en France. Ces élèves, venus de tous les pays du monde, pour des raisons politiques, économiques, ou familiales, sont alors scolarisés dans les établissements français, et parfois intégrés dans des classes avec des élèves français. Pour le cas des élèves migrants maîtrisant parfaitement le français, l'intégration dans la classe et en cours de langue étrangère sera semble-t-il évidente. Pour les élèves ne maîtrisant pas la langue du pays d'accueil, leur intégration se fera de façon progressive, en passant d'abord par une structure adaptée à leur niveau, où ils apprendront le français, avant d'être accueillis en classe dite ordinaire. Cependant, le manque de structures pour intégrer ces élèves dans le besoin amène certains d'entre eux à être intégrés directement en classe ordinaire, même si leur maîtrise du français est largement insuffisante. Ainsi, en classe de langue étrangère, l'apprentissage d'une nouvelle langue pourra s'avérer problématique. En effet, comment l'élève peut-il comprendre et acquérir une nouvelle langue étrangère si l'enseignant et les

apprenants s'appuient sur une langue qu'il ne maîtrise pas encore ? Ainsi, nous nous posons la question de l'efficacité de l'alternance codique pour ces élèves qui ne pourront malheureusement pas comprendre tous les échanges qui se déroulent au sein de la classe.

La problématique qui se pose alors est la suivante : Comment utiliser l'alternance codique de façon efficace dans une classe incluant des ENAF ? Quelles sont les ressources à la disposition de l'enseignant de langues étrangères pour transmettre son savoir aux élèves allophones, sans pour autant délaissé le reste de la classe ? Comment inclure et différencier sans laisser personne de côté ?

Nous allons d'abord nous intéresser au phénomène de l'alternance codique, une stratégie qui favorise le plurilinguisme en classe, en démontrant ses atouts et les différentes situations dans lesquelles les enseignants et les apprenants y ont recours. Dans un second temps, nous nous pencherons sur ce que nous appelons les ENAF, les élèves nouvellement arrivés en France. Nous verrons de quelle façon ils sont accueillis en France et quelles sont les méthodes employées par les enseignants pour l'apprentissage du français. Nous tâcherons également de montrer les difficultés auxquelles ils pourront être confrontés au moment d'apprendre une nouvelle langue étrangère. Pour terminer, nous proposerons différentes solutions et ressources, utilisables par les enseignants dans leur discipline, et plus précisément en classe de langue étrangère.

# 1. La compétence plurilingue

## 1.1. *Définition et effets cognitifs du développement de la compétence plurilingue*

### 1.1.1. Définition et caractéristiques de la compétence plurilingue

D'après Daniel Coste, la compétence plurilingue peut être définie comme « *l'ensemble des connaissances et des capacités qui permettent de mobiliser les ressources d'un répertoire plurilingue et qui contribuent en outre à la construction, à l'évolution et à la reconfiguration éventuelle dudit répertoire* ». La compétence plurilingue apparaît comme une compétence qui s'appuie sur des connaissances et des capacités diverses, permettant la communication. Il s'agit d'une intégration et d'une mise en relation des composantes du répertoire d'un individu. Une des particularités de la compétence plurilingue est que les éléments qui la composent sont inégalement développés et maîtrisés. Cependant, ils permettent la construction d'une compétence unique. Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (Unités des politiques linguistiques 2001 : 129) en propose la définition suivante :

*« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène,*

*qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné »<sup>1</sup>.*

La référence à la maîtrise de plusieurs langues met alors en avant la dimension mouvante et dynamique de cette compétence plurilingue. En effet, un locuteur bi-/plurilingue est amené, au cours de sa vie, à être confronté à différentes langues et peut donc enrichir son répertoire plurilingue, autant par l'approfondissement d'une compétence dans l'une de ses langues d'apprentissage, que par l'apprentissage et le contact avec d'autres langues. Ce répertoire est donc à la disposition du locuteur plurilingue pour qu'il puisse le mobiliser dans la communication, le reconfigurer, et l'enrichir.

En contexte scolaire, il devient de plus en plus apparent dans les textes officiels que la compétence plurilingue est à développer chez les apprenants, qu'ils soient monolingues, bilingues ou plurilingues. Cependant, l'accent est encore trop peu porté sur les incidences des langues maîtrisées par les élèves dans l'acquisition et le développement d'une autre langue. En effet, lors de l'apprentissage d'une LV1, d'une LV2 ou d'une LV3, il est encore trop évident que l'on envisage la langue étrangère uniquement à travers le filtre de la langue maternelle, qui va servir d'élément de comparaison. S'il semble intéressant et nécessaire d'y recourir lors de l'apprentissage, peu de place est encore accordée aux autres langues maîtrisées par les apprenants. Les autres langues disponibles dans le répertoire des apprenants ont différentes fonctions qui peuvent contribuer à l'apprentissage. En effet, une langue, qu'elle soit maternelle ou non, peut servir de langue matrice, c'est-à-dire qui génère le cadre morphologique et syntaxique de l'énoncé dans lequel s'insère l'autre langue. Elle peut également servir de langue pivot, d'intermédiaire ou de passage entre deux langues. Enfin elle peut être utilisée comme langue ressource, c'est-à-dire comme « réservoir » lexical et formel, ou comme langue de référence, autrement dit comme norme métalangagière.

---

<sup>1</sup> Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg. 2001 p.129

La compétence plurilingue peut donc être caractérisée comme étant complexe, plurielle et unitaire. En effet, elle se construit grâce à la mise en relation de diverses langues et compétences qui ne sont pas figées. Cette compétence est faite de composantes différentes, parfois partielles, et est donc déséquilibrée. C'est la gestion qui en est faite par le locuteur, qui va utiliser ces différentes composantes en fonction de ses besoins communicatifs, qui va lui donner un véritable statut de compétence. Si cette compétence peut être enrichie et donc évoluer au fil des années, il reste cependant à mettre en avant son importance auprès des apprenants en les éveillant au plurilinguisme. En effet, les apprenants plurilingues semblent déjà utiliser leurs différentes ressources de façon inconsciente et sont d'ores et déjà plus flexibles lors de l'apprentissage de nouvelles langues. A l'inverse, beaucoup d'apprenants monolingues ne disposent pas de cette flexibilité, car peu habitués à la mise en contact des différentes langues (autres que leur langue maternelle).

### **1.1.2. La compétence plurilingue en classe, chez les monolingues et les plurilingues**

L'alternance codique s'impose alors comme pratique intégrante de la construction de la compétence plurilingue dans le contexte scolaire. Nous pouvons considérer que la classe de langue espagnole est un milieu potentiellement bilingue, dans lequel les élèves acquièrent peu à peu la culture et la langue enseignée. Pour les élèves dits « monolingues », c'est-à-dire n'ayant a priori que le français comme langue maternelle, c'est en classe de langue que s'opère la construction de leur répertoire plurilingue. En s'appuyant sur la langue maternelle, qui est déjà une ressource de leur répertoire, les apprenants construisent déjà un tremplin vers un travail d'appropriation linguistique en L1 et en L2 et acquièrent des savoirs et des savoir-faire qui pourront ensuite être réutilisés, quelles que soient les langues supports ou cibles. Le premier effet de l'alternance de la langue maternelle et de la langue cible va être un changement



quant à la représentation de la langue apprise. En effet, de nombreux apprenants voient les langues étrangères comme des systèmes cloisonnés, fonctionnant indépendamment les uns des autres. Le recours à une autre langue que la langue cible permet donc de mettre en avant et d'établir des tremplins entre les langues. La représentation des langues est primordiale pour les apprenants, dans la mesure où les représentations qu'ils se font d'une langue et la distance qu'ils perçoivent entre leur système linguistique et le système cible, influencent leur réception des données linguistiques et l'apprentissage de la nouvelle langue. D'après Louise Dabène (1996, citée dans Causa 2002) « *l'influence de la langue maternelle ne se limite pas à permettre aux sujets de prendre appui sur un certain nombre d'ancrages lexicaux, elle les dote d'un certain nombre d'outils heuristiques à caractère métalinguistique utilisables tout au long du parcours de déchiffrage* ». La comparaison des langues est donc un premier outil dans l'acquisition de systèmes linguistiques variés. De fait, la mise en contact des langues permet de favoriser la flexibilité linguistique des apprenants.

Dans un contexte d'enseignement où de plus en plus d'élèves issus de la migration intègrent les classes, il semble intéressant de se pencher sur la gestion de leur répertoire. La majorité de ces élèves peut être qualifiée de plurilingue. En effet, ils peuvent compter dans leur répertoire leur langue maternelle, parfois une autre langue utilisée en famille, la langue du pays d'accueil et enfin les différentes langues enseignées en établissement. Les langues qui composent les répertoires des enfants plurilingues peuvent donc être nombreuses, ils sont capables de parler et de comprendre plusieurs langues et peuvent être en contact avec plusieurs systèmes d'écriture. De plus, les frontières entre les langues qui composent leur répertoire peuvent être mouvantes sur le plan linguistique, historique et symbolique. Cette diversité de langues pose alors la question des différentes stratégies mises en œuvre dans leur accès à d'autres langues.

La gestion des langues des élèves plurilingues dépend de la valeur accordée à la langue maternelle dans le cercle familial. En effet, si certaines familles décident de conserver l'héritage de la langue maternelle en continuant à

parler leur langue dans le contexte privé, d'autres optent pour une éducation bilingue de façon à faciliter l'intégration scolaire de l'enfant. La langue utilisée par les enfants plurilingues peut également dépendre de leur représentation de la langue. En effet, certains vont par exemple décider de maintenir la communication en langue maternelle avec un des deux parents, mais utiliser par exemple le français pour communiquer avec l'autre. Le témoignage d'un élève plurilingue (Moore 2006 : 82), d'origine portugaise, met en avant ses différentes pratiques. Le portugais est la langue parlée à la maison, principalement à table ou à l'heure du coucher. Il parle cependant français avec sa sœur, elle aussi scolarisée, car c'est la langue qu'ils utilisent à l'école. Enfin, il parle également français dans la rue, avec sa mère. On remarque alors que la gestion de la langue dépend non seulement de la négociation qui en est faite par les interlocuteurs, mais également du lieu, ce qui donne l'impression d'une « territorialité des langues ». Le contexte extra-scolaire est d'ores et déjà propice aux alternances pour les élèves plurilingues.

Les pratiques des langues dépendent largement du contexte, mais également du réseau relationnel des locuteurs plurilingues. La possibilité d'utiliser des langues variées dans leur réseau relationnel montre l'acceptation de l'autre langue. L'usage variable que fait le locuteur des langues de son répertoire, selon les situations, les lieux et les interlocuteurs marque une figure identitaire et sa volonté d'intégration, ou non, à un groupe. Les enfants disposant d'un capital linguistique plurilingue, utilisent leurs langues pour répondre à des besoins communicationnels précis, dans des contextes sociaux définis. Par conséquent, leurs compétences dans les différentes langues ne sont pas les mêmes. Danièle Moore (Moore 2006 : 99) les répertorie ainsi :

*« - capacité de produire des énoncés significatifs dans au moins deux langues*

*- développement de compétences linguistiques (de compréhension et/ou d'expression, orales ou écrites) possiblement différentes selon les langues considérées*

- *prise en compte de l'usage alterné de plusieurs langues comme une ressource discursive supplémentaire*
- *capacité d'interpréter les énoncés linguistiques et les contextes culturels de leur production et de s'y adapter ».*

D'après cette catégorisation, on remarque une souplesse quant à l'adaptation aux différentes formes linguistiques, mais également dans l'exploitation qu'ils font naturellement, de leur répertoire, en ayant recours aux alternances des langues de façon stratégique. Dans la mesure où cette alternance répond à des besoins précis, il n'est nullement nécessaire que les compétences dans chaque langue soient développées de façon égale, le but étant, au cours de l'interaction, de maintenir la communication. Sa compétence est alors plurielle étant donné qu'il doit être capable de faire face à différentes situations d'interactions, allant d'une interaction monolingue, à une interaction bilingue où les interlocuteurs auront également recours aux alternances ou au mélange des langues qu'ils ont en commun.

Ainsi, le répertoire communicatif des enfants bi-/plurilingues est composé de compétences diverses dans différentes langues. Ils vont décider de recourir à leurs différentes compétences suivant le contexte, comme par exemple le degré de formalité des situations, les interlocuteurs, les intentions de communication ou les configurations identitaires que les discours permettent de prendre en charge localement.

Les diverses compétences développées par les locuteurs plurilingues grâce au contact des différentes langues de leur répertoire vont leur donner des outils qui leur permettront d'acquérir de nouvelles langues. Au moment d'analyser une langue peu ou pas connue, les mécanismes de passage mis en place ne sont pas de simples transferts, les prises d'indices et les réinterprétations des segments linguistiques s'appuient sur une réanalyse qui va elle-même s'appuyer sur leurs connaissances dans des langues diverses. Les mécanismes vont alors agir comme des filtres et vont modeler des configurations d'accès au sens. Les

locuteurs plurilingues vont utiliser leurs savoirs dans la découverte et la manipulation des faits langagiers, dans différents systèmes. Leur expérience linguistique va favoriser la formulation d'hypothèses sur le fonctionnement linguistique d'une langue. On remarque alors qu'ils sont plus ouverts et plus flexibles devant des fonctionnements différents des systèmes qu'ils connaissent habituellement. Un exemple, tiré d'une étude menée par Véronique Castellotti et Danièle Moore (Dagenais & Moore 2004 : 43-44) permet de se rendre compte des différentes ressources mobilisées par les plurilingues face à la découverte et au déchiffrement d'une langue inconnue :

« Enfants plurilingues. (Suisse romande) - Discussion collective.

1. *V. [...] vous avez trouvé ce que c'était que les langues là. les langues en question dans le premier document c'était quoi*
2. *E1 chinois c'était du chinois*
3. *V. du chinois ? vous êtes tous d'accord là-dessus*
4. *E2 non pas du chinois*
5. *E3 ou du japonais*
6. *V. ah du japonais tu crois que c'était du japonais pourquoi*
7. *E. ou du vietnamien*
8. *D. ou du vietnamien ouais pourquoi alors*
9. *E. une langue qui ressemble au chinois*
10. *D. une langue qui ressemble au chinois alors/*
11. *E. /coréen*
12. *E. parce dans notre cahier on a tous les dessins mais ça ressemble pas vraiment mais [...]*
22. *E. en tout cas ça pouvait pas être de l'arabe parce que l'arabe ça s'écrit de droite à gauche [...]*
24. *E. pis là ça s'écrit de gauche à droite*
25. *D. ah ? et alors comment tu sais que ça s'écrit de gauche à droite comment vous savez ça*
26. *E. parce qu'on voit la virgule [...]*
54. *E. moi je dirai que c'est de l'espagnol parce que pizza c'est de l'italien mais ces mots j'arrive à les lire mais c'est pas de l'italien*

57. D. *et c'est marqué quoi alors ? [ . . . ]*
62. L. *« demande à ton papa ou à ta maman qu'il le pose dans le four pendant 10 minutes »*
63. D. *ah ouais et ça c'est pas de l'italien c'est pas ta langue*
64. E. *non*
65. D. *mais tu as su lire*
66. E. *ouais*
- [...]
87. D. *comment vous aviez fait avec le premier document . vous avez trouvé plein de choses ?oui vas-y*
88. E. *ben nous nous on a regardé avec les dessins*
89. D. *avec les dessins oui j'ai vu que vous utilisiez autre chose aussi alors c'est quoi*
90. E. *ben moi ça m'a pas beaucoup aidé*
91. D. *toi ça t'a pas beaucoup aidé y' en avait un qui avait trouvé CLÔTURE qui c'est qui avait trouvé CLÔTURE ? alors vas-y . explique-nous comment t'as fait alors*
92. E. *ben j'ai regardé dans le livre pour des caractères chinois et il y en a ici et il était là*
93. D. *et en fait c'était dans quoi dans la porte donc on trouve clôture et porte avec le même signe hein c'est ça hein . c'est ça que vous m'avez dit*
94. V. *et vous vous aviez trouvé encore un autre signe ?*
95. D. *et oui vous aviez trouvé encore autre chose ?*
96. V. *dans le titre*
97. E. *nourriture*
98. D. *vous avez trouvé nourriture dans le titre, alors tout à l'heure vous avez dit ça vous a aidés à trouver que c'était une ?*
99. E. *une recette »*

Dans ces extraits, il est intéressant de constater que les élèves arrivent à repérer des différences morphologiques entre les langues qu'ils connaissent (sans pour autant savoir les parler) et la langue à laquelle ils sont confrontés. En effet, ils partent d'abord du système d'écriture pour éliminer l'arabe des langues possibles,

en partant du principe qu'il y a une virgule et que, par conséquent, la langue proposée se lit de gauche à droite. Dans l'extrait concernant le mot « pizza », l'élève est capable de lire et comprendre la phrase, tout en reconnaissant qu'il ne s'agit pas de sa langue, l'italien. Il en déduit que la phrase est donc rédigée en espagnol, après avoir procédé à un mécanisme de rapprochement entre des langues qui présentent une proximité. Enfin, pour le dernier extrait, on remarque que les élèves commencent par regarder les dessins, avant d'aller chercher une correspondance de signes dans leur cahier. Les élèves ont tenté de dégager le titre du document, en allant au-delà des mots compris, grâce à la correspondance des signes, ainsi, le mot « nourriture » est devenu « recette ». On remarque alors que les élèves sont allés plus loin que le déchiffrement des mots et ont tenté de donner du sens aux signes, en utilisant le contexte (donné par l'image présentant une maison faite avec des ingrédients) pour déduire un titre adapté. Ces différents exemples montrent une grande variété de compétences rendues possibles grâce à la mise en relation des langues du répertoire des apprenants, mettant en avant le large éventail de compétences mis à la disposition des élèves plurilingues.

Dans le contexte de la classe de langues, il semblerait tout à fait bénéfique de favoriser le développement de la compétence plurilingue chez les élèves monolingues, en sollicitant davantage le répertoire dont ils disposent. En effet, si les élèves ont largement recours aux alternances en langue maternelle pendant la classe pour pallier les difficultés de compréhension et de communication dans la langue cible, il serait envisageable d'élargir leur éventail de compétences et de stratégies, en procédant par exemple à des comparaisons avec d'autres langues de la même famille, ou alors avec des langues sensiblement différentes. Des cours de langue orientés particulièrement sur l'interaction en langues étrangères (espagnol-français ; espagnol-anglais) sur un sujet donné pourraient également favoriser le développement d'une compétence plurilingue. Les alternances de langues en interaction permettraient en effet de procéder à une distanciation des concepts et des mots et donneraient lieu à un enrichissement cognitif, dans la

mesure où les élèves devraient essayer de comprendre la signification des mots employés par l'autre, tout en mobilisant un autre répertoire lexical pour répondre.

L'approche plurielle, qui envisage un apprentissage intégré des langues est ainsi une autre forme de développement de la compétence plurilingue chez les élèves. Le CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures) propose un tableau (Candelier & Europarat 2013), reproduit ci-dessous, résumant les différentes compétences que les élèves peuvent acquérir ou renforcer grâce à l'intégration et la mise en relation des langues.

## **Tableau des compétences globales**

<b>Compétences mobilisant dans la réflexion et dans l'action, des savoirs, savoir-être et savoir-faire</b>			
- valables pour toute langue et toute culture ; - portant sur les relations entre langues et entre cultures.			
C1 : Compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité.		C2 : Compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel.	
C1.1 Compétence de résolution des conflits, obstacles, malentendus	C1.2 Compétence de négociation	C2.1 Compétence à tirer profit de ses propres expériences interculturelles / interlinguistiques	C2.2 Compétence à mettre en œuvre, en contexte d'altérité, des démarches d'apprentissage plus systématiques, plus contrôlées
C1.3 Compétence de médiation	C1.4 Compétence d'adaptation		

C3. Compétence de décentration
C4. Compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers
C5. Compétence de distanciation
C6. Compétence à analyser de façon critique la situation et les activités (communicatives et/ou d'apprentissage) dans lesquelles on est engagé
C7. Compétence de reconnaissance de l'Autre, de l'altérité

D'après ce tableau, les élèves pourraient apprendre à utiliser leur expérience aussi bien linguistique, que culturelle et interculturelle, au moment de communiquer en langue cible. Ils développeraient également leur capacité à



adopter des démarches d'apprentissages plus contrôlées, en ayant davantage conscience du fonctionnement interdépendant des différentes langues faisant partie de leur répertoire. En ce qui concerne les micro-compétences, il semble évident qu'une intégration des langues développerait leur compétence d'adaptation face à des situations inconnues ou problématiques (comme par exemple le manque lexical). Enfin, ils pourraient prendre davantage de distance quant aux représentations qu'ils se font des langues, ce qui donnerait lieu à une flexibilité majeure, à l'image des locuteurs plurilingues. Ces différentes compétences répertoriées ici, seraient acquises de façon progressive et inégale, mais permettraient, à long terme, de répondre aux besoins communicationnels des apprenants.

### **1.1.3. Quelles sont les limites de la compétence plurilingue et de son application dans une classe ?**

Comme nous venons de le voir, la compétence plurilingue se présente comme un véritable « atout bilingue » au moment de l'interaction et du déchiffrement de langues nouvelles. S'il semble intéressant et bénéfique pour les élèves monolingues de développer cette compétence, son application dans le contexte d'une classe hétérogène semble toutefois limitée. En effet, les élèves présentent tous des profils d'apprentissages différents, certains étant moins enclins que d'autres à maîtriser des langues. Si certains sont capables de procéder à des changements de langues et d'avoir recours à des alternances dans les différentes langues faisant partie de leur répertoire, d'autres auront de plus grandes difficultés à les mettre en application, ce qui peut créer chez eux des confusions. L'introduction du plurilinguisme dans une classe hétérogène pourrait entraîner un creusement des écarts de niveaux entre les élèves. De plus, la mise en place d'un tel système de classe pourrait également être chronophage, dans la mesure où son application en classe de langue espagnole demanderait un temps d'arrêt plus long sur les nouveaux concepts étudiés, et un travail de comparaison des langues et des segments linguistiques qui, en plus de prendre du temps sur le cours de

langue, demanderait par ailleurs une expertise du professeur dans les différentes langues comparées (une spécialisation qui ne fait pas partie de sa formation initiale). Cette restructuration du cours d'espagnol, loin d'être impossible, permettrait de faire réfléchir les élèves sur le concept, et les inciterait à aller au-delà des mots, ce qui faciliterait peut-être, à long terme, la prise de parole en langues étrangères. Une telle perspective de classe serait d'autant plus efficace si elle s'inscrivait dans un projet d'établissement où les cours de langues se basent tous sur une mise en avant du plurilinguisme.

Nous allons maintenant prendre l'exemple d'un modèle d'établissement intégrant le plurilinguisme dans les classes, pour en dégager les limites.

Le Val d'Aoste est une région marquée par le plurilinguisme, du fait de son histoire. Depuis la Seconde Guerre Mondiale, le Val d'Aoste compte deux langues officielles : l'italien et le français, ainsi que trois langues vernaculaires et patrimoniales : le francoprovençal, le walser, et le piémontais dans le sud-est de la région. A partir de 1984, diverses réformes bilingues ont été effectuées au niveau de l'école maternelle, de l'école élémentaire et de l'école secondaire du premier degré. Le français et l'italien sont utilisés dans toutes les disciplines et activités didactiques, et par tous les enseignants. L'anglais est enseigné comme une langue étrangère. L'objectif de ces réformes est d'alterner les langues pour recréer le fonctionnement d'une personne bilingue et servir les apprentissages disciplinaires, tout en introduisant une dimension interlinguistique. Les enseignants bénéficient des formations nécessaires et ont à leur disposition divers moyens pour mettre en place leurs activités didactiques (possibilité de travail en tandem). Ce modèle est une réussite sur de nombreux points, et notamment en ce qui concerne la promotion du plurilinguisme. Cependant, il présente également des fragilités. Tout d'abord, un premier problème se pose en ce qui concerne la mutualisation des pratiques. En effet, la mise en place de cet enseignement n'est pas égale dans tous les établissements et dépend de la sensibilité des chefs d'établissement et des enseignants en matière de politique linguistique éducative. Lors du travail en tandem, l'accompagnement des enseignants est varié, ce qui peut faire perdre son efficacité au système. De plus, les formations dispensées

auprès des enseignants sont insuffisantes, les équipes pédagogiques peuvent difficilement mutualiser leurs pratiques et leurs démarches. Enfin, en ce qui concerne les programmes, des disparités sont observées entre les établissements, dans la mesure où il n'existe pas de stipulations claires quant aux matières à enseigner dans l'une ou l'autre langue. La dernière limite concerne le manque de suivi de ce système dans le secondaire, où l'italien redevient la langue majoritaire<sup>2</sup>.

Dans cet exemple, une des failles du système est principalement le manque de suivi de la démarche dans le secondaire et de cohésion des équipes pédagogiques. Si l'on revient à l'échelle de la classe d'espagnol, aborder cette langue sous le prisme du plurilinguisme permettrait de développer de nombreuses macro- et micro-compétences. Cependant, restructurer les différents cours de langue enseignés et collaborer sur le long terme avec les autres enseignants de langue rend cette tâche difficile. L'approche plurilingue en classe de langue pourrait alors se mettre en place en introduisant de façon partielle et ponctuelle une autre langue, en alternance avec le français.

Cependant, dans un contexte où des élèves allophones sont intégrés aux cours de langues, se pose alors la question de la langue à utiliser comme alternance. En effet, en partant du postulat qu'ils ont une capacité supérieure pour assimiler et déchiffrer de nouvelles langues, pouvons-nous considérer qu'ils peuvent aussi bien comprendre les alternances espagnol-français ? Au contraire, la confrontation à deux langues étrangères au même moment les met-elle davantage dans une position de faiblesse ?

---

<sup>2</sup> CAVALLI Marisa, « Politiques linguistiques éducatives entre enjeux contextuels et enjeux internationaux : Le cas du Val d'Aoste à la loupe des orientations du Conseil de l'Europe » dans *Educations plurilingues. L'aire francophone entre héritages et innovations*, PUR, 2013, p.19-36.

## **1.2. L'alternance codique, une stratégie d'apprentissage et d'enseignement**

### **1.2.1. Définition et fonctions de l'alternance codique**

Maria Causa, dans son ouvrage *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère* (2002), consacre une grande partie à la définition de l'alternance codique et à son application par les enseignants et les apprenants. Nous tenterons dans cette partie d'en dégager les principaux aspects.

Dans une situation de communication bilingue, l'alternance codique se définit comme le passage complet d'une langue à l'autre, de longueur variable, dans une même interaction. Il s'agit donc d'un changement de code, de système linguistique, au cours de l'interaction entre plusieurs locuteurs, qu'ils soient tous bilingues ou non. Longtemps considéré comme indicateur d'un manque de maîtrise de la langue cible, ce phénomène a été conceptualisé et réhabilité depuis quelques décennies.

Tout d'abord il s'agit d'un phénomène qui apparaît dans une situation de communication bilingue. Si le bilinguisme a longtemps été vu comme une exception, il est désormais perçu comme un phénomène linguistique, culturel et social, presque omniprésent, notamment suite aux récents événements historico-sociaux, comme par exemple la mondialisation ou encore les flux migratoires. G. Lüdi et B. Py (Causa 2002 : 11) expliquent les différentes raisons de ce changement de point de vue sur le plurilinguisme :

« [...] dans le monde d'aujourd'hui, le plurilinguisme est bien plus souvent la règle que l'exception.

- a) *D'abord il n'y a guère de pays en Europe ni dans le monde sur le territoire duquel il ne se parlerait pas plus d'une langue.*
- b) *En raison des nombreuses migrations, de nouvelles langues ont fait leur apparition, telles que l'espagnol et l'arabe en France, l'espagnol, le portugais, le turc et le grec en Suisse et en Allemagne, etc.*

c) *Extrêmement nombreux sont d'autre part les individus capables de communiquer dans plus d'une langue en famille, à leur lieu de travail, en vacances, etc. »*

Face à ce phénomène, il existe désormais une plus grande variété de codes pouvant intervenir au cours d'une interaction. Dans une situation de communication, les participants, le cadre spatio-temporel, les finalités et les thèmes abordés sont déterminants et vont définir les règles et les contraintes de comportement des locuteurs. Cette situation peut être qualifiée de bilingue lorsque les intervenants sont bilingues et qu'ils s'accordent sur le fait d'employer les deux langues dans la même interaction. Au cours du parler bilingue, nous voyons apparaître ce que G. Lüdi qualifie de « marques transcodiques », qui vont témoigner de l'usage et de l'exploitation simultanée de deux systèmes linguistiques, et ce à des fins communicatives. En comportement bilingue, le passage d'une langue à l'autre sert en effet à apporter du sens à l'acte communicatif, sans que les deux systèmes linguistiques ne se fondent l'un dans l'autre. L'utilisation de l'alternance codique n'est donc pas aléatoire, les alternances ont un fonctionnement grammatical (on ne change pas de langue n'importe où dans l'énoncé) et une portée conversationnelle (ce changement répond dans la plupart des cas à une intention de communication).

J. Gumperz (Causa 2002 : 32-33) a répertorié différentes fonctions de l'alternance codique dans une interaction bilingue. Tout d'abord, le locuteur peut procéder à un changement de langue pour rapporter le discours d'un tiers, en reprenant les mots dans la langue dans laquelle les a énoncés le locuteur d'origine. Il peut également y avoir recours pour clarifier son message, l'amplifier. La réitération peut être utilisée par le locuteur, l'interlocuteur ou un tiers. De la même façon, l'alternance peut être effectuée pour la modalisation d'un message, lorsque le locuteur utilise une langue pour clarifier une première phrase émise dans une autre langue. Les alternances apparaissent également dans les exclamations, les interjections, qui sont des marqueurs d'une identité ethnique, et qui vont être utilisées, en général, lorsque le locuteur ne maîtrise pas suffisamment la langue dans laquelle se produit l'alternance. Lors d'une interaction bilingue, l'alternance va être utilisée pour s'adresser à un tiers bilingue,

resté en dehors d'une conversation. Pour terminer, l'alternance va permettre au locuteur de se positionner par rapport au message émis. En effet, l'utilisation d'une langue ou de l'autre va lui permettre de s'impliquer ou non dans le message, d'exprimer une opinion personnelle ou au contraire l'objectivité de son affirmation.

A cette classification, F. Grosjean (Causa 2002 : 34-35) va ajouter deux autres fonctions. L'alternance va servir au locuteur lorsque, par exemple, la L1 ne dispose pas de mot qui corresponde suffisamment à la réalité exprimée par un mot appartenant à la L2, ou lorsqu'il ne maîtrise pas les deux langues de la même façon pour parler du même thème. Il peut arriver qu'il ne trouve pas le mot juste dans la L2 et utilise alors sa L1. Enfin, l'alternance peut servir à affirmer le statut et l'identité des locuteurs, elle permet d'affirmer l'appartenance à une même communauté.

### **1.2.2. L'alternance codique en classe de langue étrangère**

L'alternance codique est un phénomène qui peut apparaître au cours de n'importe quelle situation de communication bilingue. De fait, elle est visible notamment en cours de langue étrangère. La classe de langue étrangère est en effet considérée comme un espace de contact des langues, dans lequel se produit une situation de communication bilingue, ou potentiellement bilingue. La diversité linguistique, réelle ou feinte, est la condition qui va définir l'espace-classe où deux ou plusieurs langues et cultures sont présentes. Les interlocuteurs sont l'enseignant de langue, qui dispose d'une maîtrise bilingue, et les apprenants qui sont en voie d'acquisition de savoirs bilingues. D'autre part, G. Lüdi a mis en avant le fait que l'acquisition d'une langue peut être interprétée comme une forme de « bilinguisme naissant » (Causa 2002 : 40). Pour cette raison, les phénomènes communicationnels qui se produisent dans l'espace-classe peuvent être considérés de la même façon qu'une interaction bilingue. Elle peut également être un espace potentiellement bilingue dans lequel l'enseignant est bilingue et les apprenants bilingues virtuels : ils partagent, ou non, la même langue maternelle

mais doivent parler en langue cible, pour répondre au contrat didactique établi dans la classe. Dans cet espace, l'objectif principal de l'enseignant va être la passation de savoirs et de savoir-faire linguistiques et communicatifs dans la langue cible. Cependant, face à cette asymétrie des savoirs et compétences linguistiques, se pose la question de la place de la langue maternelle des apprenants dans la construction de ce bilinguisme.

Dans la classe, il existe plusieurs formes d'alternance codique, qui peut être verbale ou non verbale. Les alternances verbales consistent principalement au passage de la langue cible à la langue maternelle, pour exprimer une incompréhension, pour donner un exemple, ou pour clarifier un propos. En revanche, les alternances non verbales consistent à transmettre du sens, sans pour autant avoir recours à la langue maternelle des apprenants. Nous pouvons citer par exemple le mime, les dessins, les flashcards, qui vont permettre de donner une explication et de clarifier un propos sans rompre la communication en langue cible.

Historiquement, l'apprentissage de la langue étrangère en classe a été envisagé de différentes façons au cours des deux derniers siècles. Tout d'abord, à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, et au début du 20<sup>ème</sup> siècle, la Méthode Traditionnelle, basée sur la grammaire et la traduction, accordait une place prépondérante à la langue maternelle. Cette dernière était un réel appui d'apprentissage, il s'agissait d'acquérir de solides connaissances linguistiques, en privilégiant l'écrit. Puis, à partir de 1902, le recours à la langue maternelle en classe de langue étrangère était perçu comme un indicateur de lacunes, aussi bien de la part de l'enseignant que des apprenants. L'utilisation de la langue maternelle était vue comme un frein à l'acquisition des savoirs et non comme une ressource. C'est pour cette raison que la Méthode Directe interdisait son emploi. L'objectif de cette Méthode était de parvenir à une communication orale avec des natifs, l'enseignement des langues vivantes devait être pratique, ce qui explique la raison pour laquelle la langue maternelle était exclue des pratiques de classe. Ce n'est qu'à partir des années 1960 que son usage a été toléré pour résoudre des problèmes ponctuels de

compréhension, l'enseignant passant par la traduction pour expliquer la signification de certains termes : c'est le passage de la Méthode Directe à la Méthode Active, qui est un compromis entre les deux méthodes précédentes. Dans les années 1980-1990, la langue maternelle fut réintroduite comme vecteur d'apprentissage. En effet, les linguistes et chercheurs ont mis en avant que la comparaison des langues en contact pouvait permettre aux apprenants de distinguer les analogies et les différences entre les langues. Ainsi, le transfert effectué de la langue A vers la langue B est plus raisonné. Aujourd'hui, le recours à la langue maternelle est vu comme une véritable ressource d'enseignement et d'apprentissage. Nous pouvons citer un passage du programme du cycle 4, incitant à la comparaison des langues pour enseigner et apprendre : « *La mise en relation des langues enseignées prend des formes diverses : comparaison de fonctionnement, convergence ou différenciation des démarches, transfert de stratégies, réflexion culturelle, ceci pour les langues étrangères et régionales mais aussi pour le français* ».

Nous allons désormais observer comment enseignant et apprenants exploitent cette ressource au sein de l'espace-classe. En effet, les facteurs d'utilisation et les objectifs visés ne sont pas les mêmes de la part de ces deux acteurs, au cours de la communication.

### **1.2.3. L'alternance codique, une stratégie d'apprentissage**

Tout d'abord, nous allons nous intéresser au recours à l'alternance du point de vue des apprenants. Différents facteurs expliquent l'emploi de la langue maternelle par les élèves en classe de langue étrangère. Le premier, qui va être plus visible chez les apprenants débutants, est l'utilisation de la L1 pour combler un manque lexical, traduisant un manque de maîtrise en langue cible. Par ce biais, l'apprenant va appeler l'enseignant à l'aide, de façon à avoir une réparation immédiate qui va lui permettre de maintenir la communication. Ce phénomène étant assez récurrent, j'ai ainsi pu l'observer dans mes classes :



### Exemple 1

P : ¿Cuál es la estación que vemos en el cuadro ?

E: La primavera

P: ¡Muy bien ! ¿Y cómo lo sabes ?

E: Hay ... fleurs

P : ¿ Fleurs ?

E : Je ne sais plus comment on dit

P : Pregúntalo

E : ¿Cómo se dice « fleurs » en español?

P: Se dice "flores". Entonces repite la frase.

Le recours au français de la part de l'apprenant peut également souligner sa volonté de maintenir la communication, quel que soit le message à faire passer. De cette façon, on peut voir que l'élève met à profit ses différentes ressources linguistiques à des fins communicatives, c'est ainsi qu'il se construit une compétence bilingue. L'alternance sert donc à faciliter et maintenir la communication mais va également permettre à l'enseignant d'analyser la façon dont les élèves se servent de leur langue maternelle pour contribuer à l'apprentissage de la langue cible. J'ai également pu noter quelques exemples de cette alternance :

### Exemple 2

P : ¿Qué hemos hecho la última vez ?

E: On a vu une vidéo de Carlos et sa famille.

P : Sí. ¿y en español ?

E : Ah bah je ne sais pas alors.

P : ¡Sí que lo sabes ! Intenta, te ayudo. Hemos visto...

E: Hemos visto una vídeo de Carlos y de su familia.

P: ¡Ya ves! Cuidado, es "un" vídeo. Repite.

D'un point de vue interactionnel, le positionnement de l'apprenant peut être double. En effet, on remarque que son recours à la langue maternelle peut marquer une volonté de distanciation par rapport à l'enseignant et au contrat

didactique. L'usage de la langue maternelle traduirait une position protestataire de la part de l'élève face à la langue cible. L'utilisation de la langue maternelle peut également marquer la volonté de l'apprenant de coopérer avec l'enseignant afin de co-construire un discours, et par là co-construire l'apprentissage, c'est ce qu'on voit notamment dans le deuxième exemple. Enfin, l'apprenant peut avoir recours à la langue maternelle dans le but de s'affirmer en tant que sujet personne au sein de l'espace-classe. En effet, en passant de la langue cible à la langue source, l'élève passe alors du « je » apprenant au « je » personne ; l'interaction cesse d'être pédagogique pour devenir plus personnelle. L'élève marque alors la volonté d'affirmer son identité au sein du groupe classe. Pascal Lenoir, dans son article intitulé « Le mal, les mots » (Lenoir 2006) nous raconte le recours à cette alternance par un élève qui, suite à une recherche sur les pratiques des militaires pour éliminer les opposants, ne se sentait pas capable de transmettre en espagnol toute l'émotion qu'il avait pu ressentir. Il a alors demandé à passer par le français, pour raconter au reste de la classe ce qu'il avait trouvé au cours de ses recherches. Ce recours à l'alternance codique a donc permis à l'élève d'affirmer non seulement son identité, mais également toute sa sensibilité, ce qui a eu pour effet de créer de réels échanges (en français et en espagnol) avec le reste du groupe.

Ces alternances, l'apprenant va en faire des stratégies communicatives d'apprentissage. En classe de langue, les stratégies communicatives se définissent comme un ensemble d'actions dirigées par les sujets communicants pour atteindre un objectif visant à la transmission ou l'acquisition d'éléments en langue cible. Chez l'apprenant, l'alternance va lui permettre de résoudre un problème de communication ou répondre à un quelconque besoin auquel il va être confronté en langue cible. Il va y avoir recours de façon consciente ou non. P. Bange (Causa 2002 : 60) a établi trois types de stratégies communicatives d'apprentissage chez l'élève. Ainsi, l'apprenant va pouvoir avoir recours à une stratégie de substitution des termes de la langue cible par la langue maternelle, ou le langage corporel, comme nous l'avons vu dans le premier exemple. Il peut également mobiliser son interlangue, c'est-à-dire un système intermédiaire entre

la langue source et la langue cible, ce qui va favoriser la communication, mais va également contribuer à l'enrichissement linguistique de l'élève. Ce phénomène est lui aussi récurrent en classe d'espagnol :

### Exemple 3

P : ¿Qué toma para el desayuno ?

E1 : Café y ... jus... de naranjas

P : "Jus" es francés. ¿Cómo se dice en español?

E1: Ah sí "jucio de naranjas"

P: No. Los otros, ¿Sabéis cómo se dice ?

E2: On l'a vu l'année dernière mais je ne sais plus.

P : Vale. Se dice « zumo de naranja ». Entonces, ¿Qué toma para el desayuno?

E1: Toma un café y un zumo de naranja.

La dernière stratégie que peut utiliser l'apprenant, qui est perçue comme négative car réductrice, est une stratégie d'évitement. Elle consiste à un usage réduit de la langue cible qui passe par une réduction de la communication. Par conséquent, nous pouvons remarquer que ces stratégies, bien que traduisant chacune des lacunes et une volonté de réparation de la part de l'élève, contribuent à maintenir la communication et l'interaction au sein de l'espace-classe.

Les alternances dans le discours révèlent chez les apprenants différents types de compétences. Tout d'abord l'élève fait preuve de compétences communicatives car, comme nous l'avons dit précédemment, le contact est maintenu et la conversation peut être poursuivie. Ensuite, l'alternance révèle des compétences de type grammatical, dans la mesure où l'élève est capable d'introduire des éléments de la langue source dans des énoncés produits en langue cible, sans pour autant rompre la structure de la phrase. Enfin, le changement de langue chez l'élève est un moyen efficace pour solliciter l'aide de l'enseignant, ou du locuteur plus compétent, dans la langue cible. L'élève fait preuve de compétences d'apprentissage et d'analyse de ses besoins pour pallier les difficultés de communication.

Nous pouvons donc voir que les différentes stratégies d'apprentissage mises en place par les élèves présentent un double objectif. Elles peuvent d'une part être tournées prioritairement sur l'acquisition linguistique, ou alors sur le maintien de la communication à tout prix, pour transmettre un message. Face aux différentes problématiques soulevées par les apprenants, l'enseignant va alors devoir adopter des stratégies adaptées pour transmettre de façon optimale ses savoirs en langue cible.

Nous allons ainsi voir que les stratégies communicatives d'enseignement vont s'adapter aux stratégies communicatives d'apprentissage.

#### **1.2.4. L'alternance codique, une stratégie d'enseignement**

Dans cette situation de communication bilingue qui régit l'espace-classe, l'enseignant va donc être confronté à des problèmes d'ordre communicationnel, qu'il va devoir résoudre lors de l'interaction. Ces obstacles proviennent de la maîtrise de la langue cible de la part du public, et de ses habitudes d'apprentissage. Cependant, dans le contexte de classe, régi par des programmes et des impératifs pédagogiques, l'enseignant va devoir permettre l'accès à un niveau linguistique et communicationnel précis, tout en tenant compte de l'asymétrie linguistique existant entre les élèves et lui. Face à cette problématique, il est nécessaire pour lui de trouver des stratégies d'enseignement qui répondent à ces deux objectifs.

Les stratégies communicatives d'enseignement correspondent à des pratiques pédagogiques qui vont permettre à l'enseignant de transmettre les savoirs et savoir-faire en langue cible de façon efficace. Ces stratégies peuvent être verbales et non verbales. Dans notre cas, nous nous intéresserons uniquement aux stratégies verbales, qui peuvent être monolingues ou bilingues.

Parmi les stratégies communicatives d'enseignement monolingues, se trouvent la stratégie de réduction et la stratégie d'amplification (Causa 2002 : 64).

Lorsque l'enseignant décide d'utiliser la stratégie de réduction, il va alors procéder à une forme de simplification de la langue cible en passant par la réduction formelle, fonctionnelle, culturelle et métalinguistique. Ainsi, il va s'attacher à employer un système réduit et simplifié du système linguistique, c'est-à-dire qu'il va adapter son discours au niveau des élèves. Cela peut passer, par exemple, par l'introduction de « phrases types » simples que les élèves pourront réutiliser pour s'exprimer. Ensuite, il va réduire ses objectifs communicatifs. Il va construire son discours autour de fonctions communicatives déjà connues des apprenants. Il peut limiter la communication à la description, l'explication, ou la construction de questions simples. De cette façon, la compréhension mutuelle et la transmission de nouveaux éléments en langue cible sont facilitées. L'enseignant va également avoir recours à une réduction métalinguistique, qui consiste à utiliser des termes simples pour parler de la langue cible. Pour décrire la langue, il n'utilise pas de termes métalinguistiques mais des termes familiers, afin d'assurer une meilleure compréhension des apprenants. Il va, par exemple, employer la notion de « groupe nominal » plutôt que d'utiliser le terme « syntagme nominal ». Pour terminer, il va procéder à une réduction culturelle. Il s'agit d'une simplification, d'une généralisation culturelle, passant notamment par le stéréotype. Cette stratégie permet d'éviter les malentendus entre les participants, et une intercompréhension entre l'enseignant et les élèves. Le second type de stratégie est la stratégie d'amplification, qui va consister à créer un effet de redondance dans la langue cible. L'enseignant va passer par des procédés linguistiques comme la définition, la reformulation, l'exemplification ou encore la répétition, afin de répondre aux besoins des apprenants. Les objectifs visés par l'enseignant ne seront pas les mêmes suivant le niveau de compétence linguistique des élèves. En effet, l'enseignant peut chercher prioritairement à clarifier ses propos pour anticiper un obstacle (pour les élèves débutants) ou peut chercher à les nuancer pour des élèves plus avancés.

Parmi les stratégies communicatives bilingues, nous distinguons deux stratégies : la stratégie contrastive et la stratégie d'appui (Causa 2002 : 71-73). La stratégie contrastive consiste, pour l'enseignant, à utiliser les deux langues en

contact pour mettre en relief les analogies et les différences qui existent entre elles. L'enseignant peut effectuer ces comparaisons en langue cible ou utiliser les deux langues. Le passage entre les deux langues peut être souligné par des expressions comme « on dit », « signifie », « se traduit par » ou peut être exempt de ces locutions. J'ai souvent recours à cette stratégie dans la classe, notamment quand il s'agit d'expliquer un élément de grammaire ou pour expliquer un texte, une vidéo vue en cours ou le titre d'une nouvelle séquence.

#### Exemple 4

P : "Hace meses que no nos vemos". ¿Qué significa?

E1: Alors "meses" c'est les mois et "vemos" c'est nous voyons.

P : Vale... Cuidado es "nos vemos", donc "nous nous voyons". Sigue, ¿qué significa "hace"?

E1: C'est "il fait". Donc "il fait des mois que nous nous voyons".

P : Hace meses que NO nos vemos.

E1: Ah alors "il fait des mois que nous ne nous voyons pas"

P : Haz una frase correcta. "Il fait des mois que nous ne nous voyons pas"... es raro. ¿Cómo decimos en francés ?

E2 : Ça donnerait « ça fait des mois que nous ne nous voyons pas »... ou « que nous nous sommes pas vus ».

P : ¡Muy bien ! "Hace + duración + que" es una expresión que permite expresar el tiempo que ha pasado.

E3 : J'ai rien compris.

P : Mira Louna, es lo mismo que en francés. "Hace + duración + que" / "Cela fait + durée + que", cela sert à exprimer le temps écoulé. Par exemple, « cela fait deux ans que l'on se connaît » : « Hace dos años que nos conocemos ».

Enfin la stratégie d'appui consiste à utiliser la langue commune des apprenants et des enseignants. La comparaison n'est pas explicite, mais l'enseignant va avoir recours à la langue maternelle commune pour clarifier ses propos, reformuler, de façon à assurer une intercompréhension dans la classe.

Exemple 5 P: Para la próxima vez tendréis que preparar un diálogo sobre vuestra vuelta al colegio. Quiero que me digáis cómo os sentís el primer día de clase,

cuánto tiempo hace que no os veis, y quiero que intercambiéis sobre las novedades del año (profesores, horarios, compañeros). ¿Vale? Pour tout le monde, la prochaine fois, je veux que vous prépariez un dialogue, par deux, sur votre rentrée. Je veux savoir comment vous vous sentez le jour de la rentrée et depuis combien de temps vous ne vous êtes pas vus. Ensuite je veux que vous échangiez sur ce qui est nouveau au collège cette année, les professeurs, les camarades de classe ou votre emploi du temps. Si vous n'avez pas d'idées, vous avez le droit d'inventer.

On remarque donc que l'enseignant dispose de différentes ressources pour maintenir la communication et assurer la transmission de savoirs au sein de la classe. Dans les différents cas mentionnés ci-dessus, on peut noter que les passages de la langue cible à la langue source répondent tous à des objectifs précis et présentent une visée didactique. Ainsi, l'alternance codique va remplir différentes fonctions et va alors être employée de façon raisonnée, aussi bien de la part des enseignants que des apprenants. Le tableau élaboré par Margarida Cambra Giné (Cambra Giné 2003 : 188-189) et reproduit ci-dessous, présente les différentes catégories d'alternances codiques selon leur fonction.

<p style="text-align: center;">A</p> <p><b>Support à la compréhension et à la construction des énoncés par les apprenants</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reprises</li> <li>- Équivalences</li> <li>- Reformulations interlinguales</li> <li>- Traductions littérales <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explications</li> <li>- Résumés</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- par économie de temps</li> <li>- pour maintenir ou relancer l'attention</li> <li>- pour maintenir le contact (fonction phatique)</li> <li>- pour contribuer à l'échange en proposant un contenu</li> <li>- en prévision ou comme réparation des pannes dans la construction du sens, surtout lexicales</li> <li>- pour s'assurer de l'autocompréhension d'un énoncé en le ramenant à sa L1</li> <li>- pour garantir l'hétérocompréhension</li> <li>- pour vérifier la compréhension</li> <li>- comme forme d'entraide entre les apprenants</li> <li>- pour attirer l'attention sur quelque point</li> <li>- pour souligner l'importance d'une information et s'assurer qu'elle a été comprise</li> <li>- pour expliquer quelque chose trop difficile</li> </ul>
<p style="text-align: center;">B</p> <p><b>Mise en relief de l'activité métalangagière</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Commentaires <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reprises</li> </ul> </li> <li>- Reformulations <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rappels</li> </ul> </li> <li>- Appréciations</li> <li>- Evaluations</li> <li>- Echanges métalangagiers</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pour signaler une panne</li> <li>- pour demander de l'aide</li> <li>- pour donner une explication sur la langue ou la culture</li> <li>- pour mettre en relief différents genres discursifs</li> <li>- pour mettre en relief différents niveaux énonciatifs</li> <li>- pour mettre en correspondance un terme inconnu – un terme connu</li> <li>- pour établir des équivalences</li> <li>- pour emphatiser, thématiser, faire mention, décontextualiser un fait langagier</li> </ul>



<p style="text-align: center;">C</p> <p style="text-align: center;"><b>Mise en relief de l'activité métacognitive</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Commentaires</li> <li>- Appréciations</li> <li>- Evaluations</li> <li>- Echanges subordonnés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pour attirer, maintenir ou relancer l'attention</li> <li>- pour prendre conscience des difficultés, du progrès</li> <li>- pour régler son activité mentale</li> <li>- pour encourager et éviter la frustration</li> <li>- pour situer tel apprentissage par rapport à tels autres</li> <li>- pour ancrer les éléments nouveaux sur du connu</li> <li>- pour auto/hétérostructurer et étayer la production propre et celle des autres</li> <li>- pour extérioriser le discours interne</li> </ul>
<p style="text-align: center;">D</p> <p style="text-align: center;"><b>Mise en relief de l'activité relationnelle – affective</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apartés (avec des connecteurs)</li> <li>- Ecart des thèmes par rapport aux contenus, digression</li> <li>- Ouverture d'échanges subordonnés</li> <li>- Onomatopées, mots expressifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pour résoudre des aspects d'ordre et organisationnels</li> <li>- pour gérer la réalisation des tâches</li> <li>- pour évaluer un comportement, reprendre, féliciter</li> <li>- pour marquer un changement de constellation des participants – (s'adresser à un petit groupe, par ex.)</li> <li>- fonction expressive pour exprimer une opinion avec implication, parler du vécu, de l'intimité, des choses familières, de la propre culture</li> <li>- fonction affective pour exprimer sa sympathie, son amitié, la complicité, pour parler entre copains</li> <li>- pour produire des effets (d'humour, d'ironie), pour plaisanter</li> <li>- pour créer une ambiance détendue</li> <li>- pour produire des effets de figuration</li> <li>- comme affirmation de son identité</li> <li>- pour marquer un décrochage vers un échange non didactique</li> <li>- pour citer quelque chose énoncé en l'autre langue</li> <li>- par « élan non freiné » (Simon, 1997 :448).</li> </ul>

Ce tableau permet de montrer toutes les utilités de l'alternance codique pour les élèves et l'enseignant en classe de langue.

La partie A du tableau met en avant la nécessité pour les apprenants d'utiliser leur langue maternelle pour s'assurer d'une compréhension optimale. Les apprenants, ou même les enseignants, peuvent utiliser le français pour reformuler une consigne, résumer un contenu, ou attirer l'attention de leur interlocuteur sur un point incompris ou difficile à comprendre.

La partie B est davantage axée sur l'explication de la langue, et met en avant l'utilisation de l'alternance espagnol-français par l'enseignant (essentiellement), qui va s'en servir notamment pour expliquer un point grammatical, une nouvelle expression en espagnol. Il va pouvoir utiliser le français pour expliquer la totalité du concept, ou alors pour comparer la notion vue en espagnol, avec une équivalence en français, afin de mettre en relief les différences ou les convergences entre les deux langues.

La troisième partie du tableau souligne l'importance de l'alternance pour aider les élèves à prendre conscience de leurs progrès, les encourager ou pour comprendre quelles sont les difficultés qui s'imposent lorsqu'il est question d'aborder une nouvelle notion.

Enfin, la partie D est axée principalement sur la gestion du groupe et les différentes interactions qui sont faites pendant la classe. Ainsi, il sera plus facile pour l'enseignant de reprendre un élève en français, la compréhension sera immédiate et le passage d'une langue à l'autre attirera davantage son attention. L'alternance peut également servir pour parler de sujets annexes au cours d'espagnol à proprement parler. En changeant de langue, on marque alors une distance avec le cours en lui-même : il s'agit d'un cadre différent, l'enseignant et les apprenants peuvent échanger de façon plus informelle.

## 2. Les Elèves Nouvellement Arrivés en France

### 2.1. *Définition des Elèves Nouvellement Arrivés en France et intégration dans les classes*

#### 2.1.1. Définition des Elèves Nouvellement Arrivés en France

En France, il existe différentes expressions pour désigner les élèves venant d'arriver dans le pays. Très rapidement, c'est le terme « primo arrivants » qui a été choisi pour désigner les élèves allophones, entre 10 et 15 ans, en situation d'immigration, scolarisés depuis moins d'un an dans un établissement du premier ou du second degré. Les expressions « Nouveaux Arrivants », puis « Elèves Nouvellement Arrivés (ENA) » ont successivement été utilisées pour les qualifier, avant d'employer le terme « Elèves Nouvellement Arrivés en France (ENAF) ». Les Elèves Nouvellement Arrivés en France peuvent être définis comme des apprenants, en âge de scolarisation, qui entrent dans un univers qui leur est étranger, aussi bien sur le plan culturel, que sur le plan linguistique.

D'après le Centre Académique pour la Scolarisation des Elèves Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (CASNAV) de l'Académie de Bordeaux, ces jeunes peuvent être :

*« – des expatriés venus avec leur famille ;  
– seuls, ce sont des mineurs non accompagnés (ancien « mineur isolé ») ;  
– en France dans le cadre d'un regroupement ou rapprochement familial ;  
– avec leur parents suite à des migrations, économiques et /ou politiques ;  
– des mineurs arrivés en France dans le cadre d'une procédure d'adoption »<sup>3</sup>*

Pour la majorité d'entre eux, il s'agit d'enfants qui ont été contraints de tout quitter pour suivre ou rejoindre leur famille, et ce pour des raisons politiques, pour fuir la misère, la guerre ou la faim. Ainsi, ils laissent derrière eux leur vie, leur culture, parfois leur famille et doivent également rompre avec leur langue

---

<sup>3</sup> Site du CASNAV de l'Académie de Bordeaux  
<https://blogacabdx.ac-bordeaux.fr/casnav/quest-ce-quun-enfant-allophone/>

maternelle. Ces changements radicaux vont être à l'origine de difficultés d'intégration, d'apprentissage de la langue et d'adaptation à un nouveau mode de vie. En effet, pour ces élèves, il s'agit d'une rupture sur tous les plans (géographique, social, culturel, linguistique) ; il va donc être nécessaire pour eux de tout reconstruire, en se créant de nouveaux repères dans leur pays d'accueil.

De plus, ce sont des apprenants hétérogènes à différents niveaux : l'origine, l'âge, le parcours scolaire (certains ont été peu ou non scolarisés, d'autres ont suivi un bon cursus scolaire), la ou les langue(s) maternelle(s), la culture et le mode de vie, les conditions socio-économiques, la motivation et leur projet professionnel sont des éléments qui vont avoir une influence sur leur intégration dans le pays. Nous reviendrons plus tard sur l'hétérogénéité des élèves dans les classes. Tout d'abord, nous pouvons voir que les Elèves Nouvellement Arrivés en France ont une expérience scolaire très diverse. C'est ce que témoigne le tableau de l'Observatoire des inégalités<sup>4</sup> ci-dessous :

---

<sup>4</sup> Unesco (ISU) © Observatoire des inégalités. « La scolarisation des enfants progresse dans le monde », 1<sup>er</sup> septembre 2017.  
[<https://www.inegalites.fr/La-scolarisation-des-enfants-dans-le-monde>]

## La scolarisation des enfants dans le monde

	Nombre d'enfants non scolarisés*		Taux net de scolarisation** en primaire en %		Taux net de scolarisation au secondaire en %	
	2000	2015	2000	2015	2000	2015
Monde	100 033 357	61 351 641	84	90	55	65
Pays en développement	97 516 563	59 005 079	82	89	49	61
Pays développés	1 111 898	1 883 490	98	96	88	92
Pays en transition	1 404 896	463 071	90	95	nc	90
Afrique subsaharienne	41 483 674	32 484 536	60	78	20	33
Asie du Sud et de l'Ouest	34 865 217	10 870 991	76	91	41	60
Asie de l'Est et Pacifique	10 558 543	7 196 736	95	95	66	77
États arabes	7 920 653	5 301 179	79	87	53	65
Amérique latine et Caraïbes	2 507 069	2 884 388	94	93	65	76
Amérique du Nord et Europe occidentale	702 454	1 587 992	98	96	88	92
Europe centrale et orientale	1 621 152	827 828	92	95	82	90
Asie centrale	374 596	197 990	92	93	80	88

\* Nombre d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'enseignement primaire. \*\* Taux net de scolarisation : rapport, exprimé en pourcentage, entre le nombre d'élèves inscrits dans un niveau d'enseignement donné et appartenant au groupe d'âge correspondant officiellement à ce niveau, et la population de ce groupe d'âge.

Dans ce tableau, nous remarquons donc de fortes inégalités quant aux taux de scolarisation des enfants dans le monde. Nous ne pouvons que souligner les taux de scolarisation faibles dans le secondaire en Afrique subsaharienne (33%), en Asie du Sud et de l'Est (60%), et dans les Etats Arabes (65%). Si l'on compare

ces taux avec ceux de scolarisation en primaire, nous pouvons observer une forte baisse du nombre d'élèves. En 2004, 28% des élèves allophones arrivés en France étaient originaires du Maghreb, 9,4% venaient de Turquie et 9,1% de d'autres pays d'Asie (Davin-Chnane 2008 : 23). Dans le cadre de notre étude sur l'apprentissage des langues, ces données vont avoir toute leur importance dans la mesure où les difficultés auxquelles ils vont devoir faire face ne vont pas être les mêmes lors de leur accueil dans les classes. En effet, des élèves Scolarisés Antérieurement (SA) ont déjà acquis un savoir scolaire dans la langue de leur pays, alors que des élèves Non Scolarisés Antérieurement (NSA) ont appris leur langue maternelle de façon spontanée et informelle. Si certains d'entre eux ont peut-être déjà eu une expérience de la scolarisation en primaire, le manque de suivi dans le secondaire ne permet pas de confirmer un niveau de maîtrise suffisant des savoirs scolaires pour poursuivre sereinement une scolarité à leur arrivée en France. Ces élèves sont qualifiés comme étant Peu Scolarisés Antérieurement (PSA).

Face à cette hétérogénéité, il est possible d'établir différentes catégories d'apprenants, suivant leur maîtrise de la langue et de leurs savoirs scolaires. Ainsi, il existe des élèves qui ne maîtrisent pas la langue du pays d'accueil, mais qui ont suivi une scolarité dans leur pays d'origine. Il faudra leur enseigner la langue de communication et de scolarisation. D'autres élèves ne maîtrisent pas la langue du pays d'accueil et n'ont jamais été scolarisés auparavant, il faudra donc les alphabétiser. Enfin, certains élèves ont suivi un court parcours scolaire et présentent des difficultés, il faut les acculturer scolairement pour qu'ils puissent s'intégrer au système français. La scolarisation et l'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les Elèves Nouvellement Arrivés en France sont nécessaires pour répondre à leurs divers besoins langagiers. En effet, ils vont d'abord avoir besoin d'utiliser la langue dans le cadre scolaire et extra-scolaire, pour se développer et être autonomes dans la vie courante. Ensuite, il leur sera nécessaire de maîtriser la langue pour acquérir et construire des connaissances dans les différentes disciplines enseignées dans le secondaire. Enfin, ces besoins seront également socio-culturels, pour qu'ils puissent comprendre le monde

culturel qui les entoure et construire des ponts entre leur culture d'origine et la culture d'accueil (Davin-Chnane 2008 : 31). C'est donc grâce à la satisfaction de ces besoins langagiers que les élèves pourront s'intégrer au mieux dans leur pays et leur établissement d'accueil.

### **2.1.2. Intégration des Elèves Nouvellement Arrivés en France dans les classes**

En termes institutionnels, diverses structures ont été mises en place pour accueillir au mieux les Elèves Allophones Nouvellement Arrivés en France (EANA). C'est au début des années 1970 que les premières structures d'accueil des ENAF ont vu le jour. L'objectif de ces structures d'accueil est, dans un premier temps, de permettre aux élèves d'apprendre le français pour les aider à s'intégrer rapidement à l'école et à communiquer avec l'entourage scolaire. Il s'agit également de les aider à s'intégrer dans la société d'accueil, afin de subvenir à leurs besoins langagiers, dans n'importe quelle situation de communication. Ainsi, nous pouvons voir que la maîtrise du français est réellement la condition préalable à l'intégration des ENAF, que ce soit dans la société ou dans le cadre scolaire. En effet, ces enfants ne pourront suivre un cursus scolaire ordinaire tant que la langue ne sera pas maîtrisée : un niveau trop faible ne leur permettrait pas d'assimiler toutes les notions étudiées dans les disciplines non linguistiques.

La loi de 1882 rappelle que « l'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes, français et étrangers, âgés de 6 à 14 ans révolus », ce qui met en avant le fait que les Elèves Nouvellement Arrivés en France ont le droit à l'instruction, et qu'il est donc nécessaire de mettre en place des structures leur permettant d'accéder à cet enseignement. Dans le second degré, la circulaire n°73-383 du 25 septembre 1973 souligne qu'un « *effort tout particulier doit actuellement être entrepris en faveur des enfants étrangers, non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans, dont la place naturelle est dans un établissement de premier cycle* ». Cette circulaire offre différentes possibilités

d'accompagnement de ces élèves, notamment par la mise en place de « classes d'adaptation » (CLAD) qui permettront aux élèves de se familiariser avec le français, au début de leur scolarisation, avant d'être intégrés à la classe ordinaire qui leur est attribuée. Ces « classes d'adaptation » seront ensuite nommées « classe d'accueil » (CLA) afin d'éviter l'homonymie avec les classes spécialisées pour les élèves présentant des déficiences intellectuelles. Ces classes d'accueil ont une capacité de 15 à 20 élèves maximum. Pour qu'elles soient créées, il faut donc que l'établissement compte un nombre suffisant d'élèves allophones. Lorsque l'effectif maximal est atteint, les élèves sont placés sur liste d'attente. Enfin, dans certaines académies, des Dispositifs d'Accueil et d'Intégration (DAI) peuvent être créés, ils sont l'équivalent des CLA. Cela se traduit par la mise en place de « classes-dispositif » dans lesquelles l'apprentissage du français est renforcé par des modules de Français Langue Etrangère (FLE) de 15h par semaine, en fonction des besoins des apprenants. Ce dispositif est ouvert à tous les élèves, de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>. Leur emploi du temps est ainsi créé avec des horaires aménagés, de façon à ce qu'ils puissent suivre les cours de FLE pendant les cours de matières générales des élèves natifs. Cet accompagnement proposé aux élèves leur permet d'apprendre le français dans toutes les disciplines, de construire des connaissances dans une autre langue, ou encore d'exécuter des tâches cognitives dans une autre langue (travail d'analyse, de raisonnement). Les élèves ayant déjà été scolarisés antérieurement, pourront être orientés en classe ordinaire dès qu'ils maîtriseront suffisamment le français et que les raccords entre l'enseignement qu'ils ont reçu et les programmes français auront été faits. Ces élèves ne restent en général qu'une année au sein de la classe d'adaptation. Les élèves qui n'ont jamais eu accès à l'enseignement restent au moins deux ans au sein de la classe d'adaptation, du fait de leur maîtrise insuffisante du français et de leurs lacunes trop importantes dans les autres matières. De façon générale, les élèves peuvent être orientés et intégrés dans un cursus ordinaire même en cours d'année scolaire, l'objectif étant que les élèves soient intégrés le plus tôt possible dans des classes ordinaires. D'autre part, des classes d'accueil pour enfants non scolarisés antérieurement (CLA-ENSA) ont été ouvertes à partir de 1991, afin de



gérer les cas qui ne relèvent pas de l'enseignement au collège ou au lycée. Ces structures sont assimilées à des classes d'alphabétisation.

Face à la diversité des appellations des dispositifs mis en place pour accompagner les ENAF, les structures que nous venons de présenter ont été remplacées en 2012 par l'appellation Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A). Nous citons ici le Rapport de l'Inspection Générale au Ministre de l'Éducation n°2009-082 de septembre 2009 intitulé *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France* :

« Il apparaît donc nécessaire d'adopter une dénomination générique commune à toutes les structures de scolarisation des ENAF, afin d'avoir une vision claire de l'ensemble du dispositif. Il est en particulier indispensable de bien identifier ces structures si l'on veut développer les instruments de pilotage. Nous proposons de retenir une appellation fondée sur l'objectif essentiel de ces classes, à savoir l'acquisition et la maîtrise de la langue française. Le sigle d'UPEAA (ou UPE2A), « unité pédagogique pour élèves allophones arrivants », conviendrait à tous les regroupements d'ENAF, quels que soient l'âge et les compétences scolaires de ces derniers. Il n'empêcherait pas la diversité des organisations locales, tout en les recentrant sur leur objectif principal : l'enseignement de la langue française aux élèves allophones »<sup>5</sup>.

Les différentes circulaires publiées sur la scolarisation des ENAF insistent sur la dimension temporaire de l'accueil dans les différentes structures proposées, soulignant le fait qu'il ne s'agit pas d'isoler les enfants étrangers non francophones, et dans le but d'éviter tout amalgame entre nouvel arrivant et élève en difficulté scolaire. La circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002 *Scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage* stipule que « ces structures scolarisent de façon temporaire les seuls élèves nouvellement arrivés en France pour lesquels la maîtrise insuffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires ne permet pas de tirer profit immédiatement de tous les enseignements des classes de cursus ordinaire ».

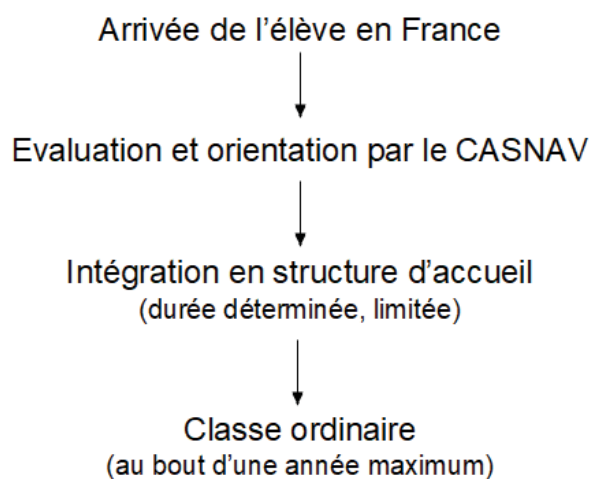
---

<sup>5</sup> KLEIN et SALLÉ et al. *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France, Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, Porte-parole du Gouvernement*, 2009 (p.52)

[[http://media.education.gouv.fr/file/2009/06/7/2009-082\\_-\\_IGEN-IGAENR\\_216067.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2009/06/7/2009-082_-_IGEN-IGAENR_216067.pdf)]

Les Centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV), anciennement Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM) ont été créés en 1975 afin d'aider à « *l'intégration des ENAF et des enfants du voyage, à et par l'école*<sup>6</sup> ». Leurs missions recouvrent différents aspects comme l'évaluation (des dispositifs d'accueil et d'intégration), l'organisation de la scolarité (accueil, informations aux parents d'élèves), l'accompagnement des équipes pédagogiques et la production de documents didactiques.

Lorsque les élèves arrivent en France, le CASNAV va les orienter vers une structure adaptée à leur niveau. Ainsi, lorsqu'ils font preuve d'une très bonne maîtrise de la langue et des compétences attendues pour leur âge, ils sont directement intégrés dans une classe ordinaire. Dans le cas contraire, ils sont admis dans une Unité pédagogique pour élève allophone arrivant (UPE2A). Afin de mieux comprendre le processus d'intégration des élèves dans les différentes structures, nous allons retracer l'itinéraire d'un élève allophone arrivant en France :



---

<sup>6</sup> Circulaire n° 2002-102 du 25-4-2002 – « Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage » [<https://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0201121C.htm>]

Avant toute scolarisation, une évaluation va être effectuée par le CASNAV en français, mathématiques et en langue d'origine. Cela va permettre d'apprécier les compétences déjà acquises de l'élève, selon son âge, dans sa langue d'origine, et d'évaluer son niveau de maîtrise du français. De plus, cela aidera à mettre à jour les éventuelles difficultés présentées par cet élève. Suivant les résultats de cette évaluation, l'élève sera intégré dans le groupe de niveau qui lui correspond. Ensuite, une intégration va être faite dans une structure d'accueil (UPE2A). Il existe différents types de structure, suivant les besoins de l'élève. Il peut être admis dans une structure « ouverte », ce qui veut dire que l'élève assistera à des cours en classe ordinaire tout en ayant également des cours de FLE (Français Langue Etrangère). Il peut aussi s'agir d'une structure « semi-fermée » dans laquelle l'élève assistera à des cours en classe ordinaire, mais seulement dans les disciplines qui correspondent à son niveau. Pour terminer, il peut être accueilli dans une structure « fermée », dans laquelle les élèves sont entre eux et n'ont pas de contact avec les autres classes, jusqu'à ce que leur niveau leur permette de suivre un enseignement autre que le français. Lorsque l'élève fait preuve d'une maîtrise de la langue suffisante, et qu'il a comblé d'éventuelles lacunes liées à ses antécédents scolaires, il va ensuite être accueilli en classe ordinaire, au bout d'une année au maximum. Comme nous l'avons dit précédemment, il est possible que l'intégration soit effectuée en cours d'année, ce qui peut représenter une nouvelle rupture dans la construction de repères de l'élève, qui va sortir d'un cadre sécuritaire et rassurant, pour être confronté à des exigences d'apprentissage et d'évaluation différentes de ce qu'il a connu auparavant. Il semble important de souligner que l'orientation de l'élève va être faite selon son âge et non pas en fonction de ses capacités linguistiques ou intellectuelles. Cela aura donc des conséquences sur les modalités d'apprentissage de cet élève qui aura besoin d'un suivi plus important de la part de l'enseignant. En effet, nous verrons plus tard que les difficultés brutales auxquelles sont confrontés les élèves allophones nouvellement arrivés sont souvent des facteurs de décrochage scolaire.

## **2.2. La problématique de l'apprentissage du français**

### **2.2.1. Enseigner dans des classes hétérogènes**

Les élèves arrivant en France sont, comme nous l'avons vu, originaires de différents pays et ont une expérience différente de la scolarisation. Dans les différentes circulaires parues sur les ENAF, l'hétérogénéité est une caractéristique que l'on retrouve de façon systématique. La première circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970 souligne : « *les étrangers ne constituent pas entre eux un groupe homogène, [...] la rapidité de leur adaptation varie considérablement selon l'âge, le milieu socioculturel, la langue maternelle, la scolarité antérieure, etc...* »<sup>7</sup>. Pour l'enseignant, cela va avoir des conséquences sur sa façon d'enseigner la langue et de gérer la classe.

Tout d'abord, il convient de distinguer les élèves lettrés, des élèves illettrés, qu'il va falloir alphabétiser lors de leur arrivée en France. Les élèves peu ou non scolarisés éprouvent des difficultés (ou une incapacité), dans leur langue d'origine ou en français, à décoder et à donner du sens à ce qu'ils lisent. Pour ces derniers, le processus d'alphabétisation est primordial pour qu'ils puissent ensuite s'intégrer au système scolaire. L'alphabétisation peut se définir comme une démarche dans laquelle est engagé un individu, qui conduit à la connaissance, à l'appropriation et à la maîtrise de la littéracie (lecture et écriture), qui possède une dimension sociale, historique, économique, culturelle et cognitive. Une personne sera considérée comme alphabétisée quand elle aura acquis les mécanismes de base du décodage graphophonologique, dans une langue alphabétique. Ainsi, pour y parvenir, on distingue trois phases : la pré-alphabétisation, l'alphabétisation et la post-alphabétisation (Adami 2009 : 74-96). Dans la première étape, il va s'agir de rentrer dans l'écrit en proposant un apprentissage de l'alphabet, ainsi qu'un décodage des syllabes et des mots. Cependant, pour ces élèves qui n'ont toujours

---

<sup>7</sup> CREYSSEL Pierre, « Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers », Circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970, B.O.E.N. n° 5 du 29 janvier 1970, Texte adressé aux Recteurs, aux Inspecteurs d'académie

[\[http://dcalin.fr/textoff/clin\\_1970.html\]](http://dcalin.fr/textoff/clin_1970.html)

interagi qu'à l'oral, il faudra avant tout aborder l'écrit sous l'angle de ses fonctions et de ses usages, dans une réalité concrète. Il faut travailler avec eux le fait que l'écrit est une trace visuelle des signes que l'on voit et qu'on n'a pas forcément besoin d'entendre pour les comprendre. En ce qui concerne le processus d'alphabétisation, leur difficulté majeure va être d'apprendre à lire et à écrire dans une langue qui n'est pas la leur, c'est-à-dire d'apprendre à reconnaître, à l'écrit, des sons du français qu'ils ne distinguent pas encore clairement. En effet, un enfant qui apprend à lire sa langue va rapidement donner du sens aux mots qu'il vient de déchiffrer, car il les entend et les prononce fréquemment. A l'inverse, un enfant non lettré éprouvera des difficultés à reconnaître et comprendre les mots qu'il peut déchiffrer, s'il n'a pas été habitué à les entendre régulièrement. Lorsqu'il apprend à lire une langue seconde, il va être confronté à une triple difficulté : il doit découvrir la nature des liens entre l'oral et l'écrit, acquérir les principes de transcodage spécifiques à la langue cible, en même temps qu'il apprend à la parler et la comprendre. Un apprenant alphabétisé qui apprend à lire une langue seconde connaît déjà la nature des relations entre l'oral et l'écrit, et peut donc apprendre rapidement les principes de transcodage spécifiques à la langue qu'il apprend. Dans le processus d'alphabétisation, l'oral va avoir un rôle central, dans la mesure où il va permettre de faire prendre conscience aux apprenants que la chaîne sonore est une suite ordonnée et segmentable d'unités, qui construisent du sens lorsqu'elles s'articulent. Il va ensuite falloir faire un travail sur la compréhension et l'expression. Ici, un travail majeur va être effectué sur la mémorisation, puisque les apprenants ne peuvent pas s'appuyer sur l'écrit (que ce soit le dictionnaire ou la prise de notes). En développant leurs compétences en expression, compréhension et interactions orales, les élèves auront peut-être moins de difficultés à entrer dans la lecture. En ce qui concerne le travail d'écriture, il va être compliqué pour les élèves, dans leurs débuts, de se focaliser sur le sens de ce qu'ils écrivent, dans la mesure où ils doivent tout d'abord se familiariser avec le geste, la posture et les outils de scription. Le travail à l'écrit va également contribuer à objectiver la langue, ce qui aidera à une meilleure maîtrise de cette dernière. Enfin la post-alphabétisation consiste à permettre aux

analphabètes d'exercer et d'accroître leurs connaissances, dans un processus continu de perfectionnement dans la maîtrise de la langue, afin de mieux s'intégrer à l'environnement qui les entoure. Dans la majorité des cas, ces apprenants sont intégrés dans des CLA-ENSA. Dans le cas contraire, l'enseignant en CLA devra trouver des solutions pour proposer des activités différenciées.

Nous allons maintenant nous intéresser à l'hétérogénéité des élèves dans les CLA, c'est-à-dire une classe dans laquelle les élèves possèdent déjà des compétences en lecture et écriture. Catherine Mendonça Dias, dans son mémoire intitulé « *Quelles sont les implications de l'hétérogénéité dans l'apprentissage et l'enseignement du FLS ?* » (2006), procède à une classification des facteurs d'hétérogénéité qui peuvent être non modifiables ou modifiables par l'enseignant. Nous allons établir un bref compte rendu de cette classification, afin de mieux mesurer par la suite les conséquences sur l'apprentissage du français par ces élèves.

Tout d'abord, les CLA se caractérisent par une hétérogénéité des âges des apprenants. En effet, ces classes accueillent des élèves qui ont entre 12 et 15 ans, ce qui signifie que leurs centres d'intérêts vont diverger, notamment en ce qui concerne la lecture de textes. D'autre part, il est possible que certains apprenants, plus âgés, se sentent dévalorisés d'être inclus dans une classe composée d'élèves plus jeunes. Ces apprenants plus âgés ont peut-être également une expérience de la scolarité plus longue, ce qui nous laisserait penser qu'ils disposent de compétences plus développées quant à l'apprentissage. Cependant, en ce qui concerne l'apprentissage du français, les expériences sont si différentes d'un élève à l'autre que l'âge n'est pas un facteur suffisant pour confirmer cette hypothèse. Enseigner dans une classe composée d'élèves d'âges différents va cependant avoir un impact sur l'attitude de l'enseignant. En effet, ce dernier peut se sentir en situation d'urgence au moment d'enseigner le français à des élèves de 15 ans, qui menacent de ne pas poursuivre leur scolarité au lycée. Dans ce cas, l'urgence langagière est d'autant plus accrue, dans la mesure où ces élèves doivent être capables de s'en sortir en français, dans toutes les activités de la vie

quotidienne. Les élèves plus jeunes poursuivront au moins leur scolarité jusqu'à leurs 16 ans, ce qui leur laisse encore du temps pour l'apprentissage du français.

Les CLA sont ensuite caractérisées par une hétérogénéité des nationalités et des pays des apprenants. Comme nous l'avons mentionné précédemment, certains pays ont une proximité plus ou moins grande avec la France et la culture française (lié à l'Histoire, la politique). De fait, certains pays ont adopté le français comme langue administrative, ou ont procédé à des emprunts linguistiques du français. Ainsi, pour certains élèves, l'expérience et le contact avec le français n'est pas une nouveauté, dans la mesure où ils ont peut-être déjà été confrontés à l'apprentissage de cette langue dans leur système scolaire. D'autre part, certains auront une représentation de la France différente selon les rapports que leur pays d'origine entretient avec celle-ci, ce qui aura notamment un impact sur leur motivation au moment de l'apprentissage, nous y reviendrons plus loin. Le regroupement d'élèves issus de pays différents est également un point positif dans la mesure où les élèves qui arrivent en classe d'accueil retrouvent parfois des élèves de la même nationalité, ce qui sera un repère pour eux et favorisera leur processus d'intégration. Le regroupement de plusieurs cultures dans une même classe va créer un espace sécurisant, puisque les élèves ne seront pas uniquement confrontés à une culture nouvelle, ce qui limitera leur appréhension. Cela permettra également de travailler l'interculturel, et par conséquent, de valoriser la culture de chacun.

L'hétérogénéité linguistique est inévitable dans ces classes. Cela va pousser les élèves de langues différentes à communiquer en français, leur langue commune, pour se comprendre, ce qui favorisera l'apprentissage. Cependant, étant donné les langues initiales des élèves, ils ne partent pas tous sur un pied d'égalité au moment d'apprendre le français, l'éloignement linguistique pouvant être plus ou moins grand. Certaines langues sont très éloignées du français comme les langues africaines, le vietnamien ou le géorgien. A l'inverse, d'autres langues comme le portugais, le roumain, l'italien ou l'espagnol sont très proches du français en termes de grammaire ou de prononciation, du fait de leurs racines



latines. Nous supposons par conséquent que les élèves d'origine roumaine ou espagnole auront plus de facilités à apprendre le français que des élèves d'origine africaine ou vietnamienne. Ces classes sont hétérogènes, dans une moindre mesure, face à la graphie. Si la majorité des élèves arrivant en France utilisent déjà un alphabet latin, d'autres seront obligés d'apprendre la graphie latine, ce qui nécessitera des temps de mémorisation et des exercices supplémentaires. Cela nous laisse penser que pour ces élèves, les débuts seront plus difficiles que pour ceux qui maîtrisent déjà l'alphabet latin. Enfin, l'hétérogénéité des langues va être à l'origine de difficultés quant à la prononciation, notamment pour les élèves dont les langues d'origine sont très éloignées du français. Nous pouvons donc observer que, dès leurs débuts en CLA, les efforts des élèves ne seront pas dirigés sur les mêmes points. L'enseignant devra alors s'adapter à cette hétérogénéité linguistique et proposer des activités différenciées répondant aux besoins de chacun.

Le passé scolaire des élèves va grandement contribuer à l'hétérogénéité dans les classes. En effet, en ce qui concerne le passé scolaire, nous pouvons voir que les élèves ont vécu des expériences différentes. Certains ont été scolarisés très tôt, dès la maternelle, tandis que d'autres ont été scolarisés en primaire. L'environnement scolaire dans lequel ils se sont développés peut également présenter de grandes différences avec le système français en termes d'emploi du temps, de règlement, de relations entre les élèves et le professeur, de programme d'enseignement et de représentation de l'école. Les façons d'enseigner et d'apprendre sont différentes : certains, par exemple, ont été habitués à avoir des devoirs à la maison, d'autres non. De même, les matières enseignées dans les établissements varient d'un pays à l'autre. Ainsi, certains élèves arrivant en classe d'accueil ont déjà appris le français comme langue étrangère, et ont bénéficié de cours et d'explications sur le français dans leur langue maternelle ou dans leur langue de scolarisation, ce qui constitue un réel avantage quand ils sont intégrés en CLA. En général, si l'on compare les élèves ayant appris le français dans leur pays d'origine, aux élèves qui ne l'ont pas appris, mais qui sont sur le territoire français depuis plus longtemps, on remarque



que les élèves qui ont appris le français dans leur établissement d'origine réussissent mieux leur apprentissage en FLE. L'immersion permet de développer des compétences orales, tandis que l'apprentissage scolaire permet de développer des compétences à l'écrit (sur lequel se basent nombres d'évaluations en France). D'autres élèves n'ont pas appris le français, mais l'anglais, ce qui sera également un avantage communicationnel à leur arrivée.

La motivation des élèves va être déterminée par leur projet de séjour en France. En effet, les élèves qui ont pour projet de rester quelques années, voire toute leur vie en France font face à un réel enjeu lorsqu'ils arrivent en CLA. La maîtrise du français sera primordiale pour poursuivre des études plus ou moins longues, et pour se débrouiller dans le pays. Il s'agit d'un réel enjeu scolaire et professionnel. D'autres élèves prévoient, pour leur part, de repartir dans leur pays d'origine, ce qui ne les incite pas à apprendre correctement la langue. J'ai eu l'occasion d'observer un élève roumain, qui n'avait qu'une petite expérience de la scolarité, et qui ne se montrait pas impliqué dans les activités scolaires, n'essayant même pas de communiquer en français. Cela s'explique par le fait qu'il attendait sa majorité pour retourner dans son pays et travailler comme bûcheron. Il ne faisait donc aucun effort pour maîtriser la langue ou des compétences scolaires, sachant pertinemment que son séjour en France n'était que temporaire.

L'hétérogénéité va également être ressentie en ce qui concerne le milieu dans lequel évoluent les élèves. En effet, certaines familles vont inciter leur enfant à réussir scolairement, pour lui offrir l'opportunité d'un brillant avenir, allant jusqu'à lui apporter une grande aide (quand c'est possible) tandis que d'autres enfants ne disposent pas du même encadrement. De même, à la maison, des élèves auront à disposition un réel espace de travail, ainsi que du matériel (dictionnaires) tandis que d'autres devront travailler dans des espaces communs au reste de la famille (ce qui n'aide pas à la concentration et à la mise au travail). Certains enfants vont également être davantage stimulés intellectuellement et culturellement que d'autres (lecture de la presse, sorties culturelles).

Enfin, le dernier point concerne l'hétérogénéité des besoins. Comme nous venons de le démontrer, les élèves ne partent pas tous sur un même pied d'égalité lorsqu'ils arrivent en CLA. Les différences de vécu et de niveau font que les élèves n'ont pas tous les mêmes besoins en termes d'acquisition des compétences communicatives, linguistiques et culturelles. Pour répondre à ces besoins, le professeur aura recours au Français Langue Seconde (FLS), et les aidera à acquérir ces compétences, grâce à la création de séquences didactiques. Cependant, comme le recommande le Ministère de l'Education Nationale « *il n'existe pas vraiment de matériel pédagogique approprié [...] il appartient donc au professeur de français d'élaborer, en fonction du profil propre à chacune de ses classes, des outils de formation linguistique adaptés* »<sup>8</sup>. C'est donc au professeur de trouver une solution pour proposer des séquences pouvant répondre aux besoins de tous les élèves. Il va alors passer par l'enseignement du FLS en s'appuyant sur des manuels de FLE, pour aller ensuite vers les programmes du Français Langue Maternelle.

### **2.2.2. L'enseignement du français aux ENAF**

Nous l'avons vu, la maîtrise du français par les élèves allophones reste un facteur essentiel d'intégration dans les classes et dans la société. L'apprentissage du français par les élèves allophones peut être une étape compliquée lors de leur arrivée en France, dans la mesure où la langue fonctionne comme un indice d'appartenance à une culture, une communauté. Ainsi, apprendre la langue peut être assimilé à une perte d'identité pour certains élèves, ce qui freinera les apprentissages. Cependant la majorité d'entre eux reste consciente qu'il s'agit d'un passage nécessaire, sur le plan scolaire et professionnel, mais également en ce qui concerne la construction d'un lien social.

---

<sup>8</sup> Langevin Sébastien et.al « La transposition en didactique du FLE et du FLS ». Le français dans le monde, n°55, 2014.

Avant de nous intéresser plus en détails aux mécanismes d'apprentissage du français chez les élèves allophones, il convient de faire un rapide rappel des définitions données aux différentes appellations « langue maternelle », « langue étrangère », « langue seconde » et « langue de scolarisation ». La langue maternelle est la langue nationale de l'Etat qui régit le système éducatif. Il s'agit de la langue que l'on apprend au contact de la mère, c'est-à-dire la première acquise et dans laquelle se construisent les premières activités langagières. On l'appelle également « langue première ». La langue étrangère est la langue première d'un Etat, enseignée dans un autre Etat dont elle n'est pas la langue officielle. On considère qu'une langue est étrangère à partir du moment où le locuteur n'a aucun contact avec cette langue en dehors des espaces d'apprentissage. La langue seconde correspond à une langue reconnue par un Etat mais qu'une partie des ressortissants n'a pas acquise nativement. Cette langue occupe souvent une place privilégiée dans l'espace social, car elle est généralement héritée d'une présence politique française sur le territoire. A la différence de la langue étrangère, les apprenants de la langue seconde ont la possibilité d'être confrontés à cette langue de façon authentique, en dehors des espaces d'apprentissage. Pour terminer, la langue de scolarisation correspond à la langue d'enseignement ou d'apprentissage transmettant les savoirs disciplinaires et les valeurs qui lui sont attachées. Il s'agit à la fois d'un objet d'enseignement et d'apprentissage. Elle dispose d'un champ lexical propre et de structures syntaxiques plus normatives qui ont peu à voir avec des situations de communication ordinaires (Surian 2018 : 27-31).

En termes d'enseignement du français aux élèves allophones, une première problématique est soulevée en ce qui concerne la formation et l'accompagnement des enseignants. En effet, très peu ont suivi une formation en Français Langue Etrangère et Seconde (FLES). De plus, le manque de moyens didactiques et l'absence de programme ne leur permettent pas d'offrir un enseignement optimal aux élèves. En effet, les enseignants sont d'abord contraints d'appliquer les méthodes FLE, très axées sur l'oral, aux dépens de l'écrit qui reste très important dans le système scolaire français.

Les élèves nouvellement arrivés en France se trouvent dans une situation où l'apprentissage du français comme langue seconde s'impose, et vont donc suivre des enseignements de la langue et dans la langue étudiée. La discipline FLS est très souvent contestée, dans la mesure où elle ne peut répondre intégralement aux besoins des élèves. En effet, l'enseignant n'a pas de programme sur lequel s'appuyer, et les élèves reçoivent des enseignements ne permettant qu'à une minorité de réussir lorsqu'ils seront inclus en classe ordinaire. De plus, un manque de cohérence est mis en avant entre les exigences institutionnelles et les besoins réels des élèves. Ces derniers doivent être inclus le plus rapidement possible dans des classes ordinaires mais les savoirs à acquérir sont trop nombreux, ne permettant pas à la majorité d'utiliser la langue comme un outil d'apprentissage. Nous observons donc une tension entre le temps court de l'apprentissage et le temps très long des acquisitions. L'insuffisance langagière à laquelle ils font face freine et démotive les élèves qui se sentent dans une situation d'insécurité langagière. L'apprenant va devoir construire, dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle, une compétence scolaire, face à un enseignement strictement monolingue, en français. Ainsi, les élèves vont devoir construire en parallèle de véritables compétences plurilingues et métalinguistiques (Spaëth 2008 : 82).

Sur le plan pédagogique, l'apprentissage du français en FLS va passer d'abord par la compréhension orale, avant d'entrer dans l'écrit. Il est nécessaire en premier lieu que les élèves aient acquis un bagage lexical suffisamment important pour comprendre les mots qu'ils liront ou écriront par la suite. Au début de l'apprentissage, la dominante va donc être phonologique, pour que les élèves comprennent la spécificité du système d'écriture alphabétique. Pour ce faire, l'enseignant et les apprenants vont travailler sur la décomposition du langage en unités sonores et les mettre en relation avec un équivalent graphique. Une fois que cette « conscience phonologique » (Le Ferrec 2008 : 130) est acquise, un travail va être effectué sur l'acquisition de vocabulaire, classé en familles de mots et en champs lexicaux. Le vocabulaire est toujours étudié en contexte, grâce à des textes authentiques, adaptés au niveau des élèves. Après l'acquisition de ces

compétences, une préparation à l'entrée dans l'écrit va être faite, en soulignant les fonctions, usages et place de l'écrit dans le milieu scolaire et social. L'apprentissage de l'écriture en français va devoir être envisagé de façon fragmentée, en ne se focalisant que sur certains points de la langue. Les activités proposées à l'écrit peuvent être variées, comme par exemple réécrire un texte en modifiant ses caractéristiques discursives, réécrire un texte en changeant de point de vue ou encore, réécrire une phrase en respectant des contraintes liées au genre et au nombre (Le Ferrec 2008 : 133). Ces différentes activités font l'objet d'un réel travail approfondi et cloisonné, afin d'éviter toute surcharge cognitive liée à la multiplicité des tâches. Malgré une approche cloisonnée et par étapes de l'écrit, il s'agit de la compétence de communication la plus ardue à acquérir pour les élèves allophones. En effet, dans la chaîne parlée, la chute d'une voyelle ou la formation d'une liaison entraîne une re-syllabation et une nouvelle segmentation (Weber 2008 : 160) qui se traduira par une transcription écrite peu compréhensible comme en attestent les exemples ci-dessous :

*« votre ticket de caisse : vot'ticket't'caiss / tu rates quelque chose : tu rat'quek'choz / je suis tout à fait d'accord avec toi : chui t'a fait d'accord a'k toi ».*

J'ai eu l'occasion d'assister à un cours de FLE de deux heures au collègue Jean Rostand, aux Herbiers. Les élèves travaillaient avec l'enseignante sur le film *Amélie Poulain* et étaient en plein apprentissage des différents métiers. Après un rappel à l'oral sur ce qui a été vu et décrit, les élèves étaient invités à écrire des phrases pour décrire ce que les personnages faisaient dans le film. En passant dans les rangs, j'ai en effet pu constater que des élèves qui étaient très moteurs à l'oral pour la restitution du film, avaient beaucoup plus de difficultés à se faire comprendre à l'écrit. Une élève d'origine espagnole a particulièrement attiré mon attention, étant très à l'aise à l'oral, je pensais qu'elle maîtrisait aussi bien la langue écrite. Cependant j'ai pu remarquer, comme dans l'exemple précédent, que de nombreux éléments phrastiques étaient encore incorrects, biaisés par le filtre de sa langue maternelle. Certains élèves venant d'arriver dans la classe avaient beaucoup de difficultés à rédiger des phrases complètes, l'enseignante

passait alors davantage de temps avec eux. Pour les plus en difficultés, ou pour ceux qui n'avaient pas encore les compétences requises pour rédiger des phrases, l'enseignante leur proposait de travailler sur un cahier de français qu'elle avait préparé à leur intention, afin qu'ils puissent améliorer leurs compétences à l'écrit. Ce cahier reprenait les bases du français à l'écrit et était donné comme travail personnel aux élèves, qui devaient normalement le compléter de façon autonome.

Le travail sur l'expression orale semble également compliqué à aborder en classe d'accueil, du fait des nombreux éléments à travailler et du nombre d'élèves présents. Le manque de cadrage didactique des enseignants de FLS favorise l'apprentissage naturel des compétences sociales. Cependant, les compétences d'expressions orales acquises ne permettent pas toujours aux élèves d'avoir les capacités suffisantes attendues dans les niveaux plus élevés. Si les compétences orales ont été acquises dans les situations de communications informelles (souvent utilisées en FLS), elles ne sont pas encore acquises en termes de communication scolaire et formelle.

De nombreux écrits concernant l'enseignement du français en FLS mettent en avant la nécessité de prendre en compte la diversité linguistique des élèves, comme point d'appui pour l'apprentissage de la langue. Le documentaire intitulé *Comparons nos langues*, réalisé par Nathalie Auger, nous montre une situation typique d'intégration des langues des élèves aux apprentissages. Elle met en avant un élément essentiel de l'apprentissage des langues « *on apprend toujours une langue en référence aux langues qu'on connaît déjà* ». Partant de ce postulat, il est intéressant d'analyser la pratique faite par l'enseignant de FLS présenté dans la vidéo. Ce dernier va enseigner la négation en français en se basant sur les langues de deux élèves, l'arabe et le russe. On remarque qu'il fait participer tous les élèves et se positionne lui-même en tant qu'apprenant au moment d'écrire la phrase en arabe. Il demande ensuite à un élève russe de repérer quel est le mot arabe marquant la négation. Il passe ensuite à la phrase russe et procède à un travail de prononciation, par tous les élèves, avant de demander à un élève,

non russophone, de rajouter l'élément marquant la négation au tableau. Ainsi, la phrase « *la gomme n'est pas sur la table* » est écrite en trois langues, les trois éléments de négation sont soulignés au tableau. On assiste ici à une co-recherche et une co-correction effectuées par l'enseignant et les apprenants. Cette comparaison des langues va permettre au professeur de dire aux élèves « *donc finalement, les systèmes sont un peu pareils dans les trois langues* » afin que tous aient conscience de la nécessité de rajouter un mot (ou deux) pour marquer la négation, comme c'est le cas dans la langue de chacun. En ayant recours aux langues des élèves, l'enseignant parvient d'une part à inclure tous les élèves, malgré leur diversité, mais également à rendre les élèves acteurs de ce qu'ils apprennent, dans la mesure où ils se rendent compte par eux-mêmes des similitudes entre les langues. Enfin, procéder à une comparaison des langues est intéressante pour le professeur qui parvient à cerner l'origine des erreurs de français commises par certains élèves, et va pouvoir y remédier plus facilement : « *Quant à Oleig je comprends peut-être pourquoi souvent il me dit « la gomme ne est sur la table », parce qu'il ne met qu'un mot* » comme en russe. Nathalie Auger souligne d'ailleurs « *l'objectif est de comprendre que l'enfant peut s'appuyer sur des scripts maternels pour aller vers le français* ». Se centrer sur les expériences et le vécu des élèves va être moteur pour eux, dans la mesure où cela va leur donner envie de s'exprimer. Dans un autre documentaire intitulé *La cour de Babel*, réalisé par Julie Bertuccelli, nous voyons en effet que les élèves de la CLA partagent volontiers leurs expériences en français et participent à de nombreux débats pour défendre leur culture, comme nous avons pu le voir sur le débat concernant la religion. Ainsi, ils pratiquent la langue française à l'oral, le prérequis pour rentrer dans l'écrit. Dans ce documentaire, nous nous rendons compte de la nécessité pour eux d'acquérir de bonnes compétences en français pour pouvoir réussir, une fois intégrés en classe ordinaire. En effet, de façon générale, il est souvent apparu que des élèves se trouvent en situation d'échec scolaire, une fois cette intégration mise en place. Cela peut être dû à un niveau d'exigences plus important, mais également à un manque de maîtrise de la langue scolaire. Les échanges en classe ordinaire ne sont en effet plus les mêmes qu'en CLA. De plus,

l'élève qui sort de la CLA peut parfois avoir un sentiment d'insécurité qui va freiner sa motivation et son apprentissage.

## **2.3. *L'apprentissage d'une autre langue étrangère pour les ENAF inclus en classe ordinaire***

### **2.3.1. Comparaison des systèmes linguistiques français, anglais, espagnol, allemand pour comprendre les difficultés d'un élève allophone en classe de langues**

Il est très courant d'observer que de nombreux collèges français proposent l'apprentissage de l'anglais comme première langue étrangère, et ce dès la 6<sup>ème</sup>. En effet, les élèves disposent en général d'une formation d'initiation à l'anglais à l'école primaire et maîtrisent la plupart du temps les bases dans cette langue, ne serait-ce qu'en termes de lexique basique et de structures grammaticales simples. Il semble donc naturel de leur proposer cette langue dès l'entrée au collège. Un an plus tard, ils doivent choisir une deuxième langue étrangère. D'un établissement à l'autre, l'offre de langues proposées est variable, même si l'enseignement de l'espagnol et de l'allemand sont souvent les propositions les plus récurrentes. Ainsi, un élève français doit, en deux ans, commencer à maîtriser les codes, l'accentuation, les bases grammaticales et le vocabulaire de deux langues étrangères. L'alternance codique va alors leur être d'une grande aide au moment de l'apprentissage, dans la mesure où le recours au français va leur permettre une réflexion métalinguistique sur la langue plus poussée, ce qui suppose une compréhension peut-être plus rapide, dans la mesure où la barrière de la langue n'est plus présente lorsqu'ils peuvent s'appuyer sur leur langue maternelle. Ils pourront également solliciter l'enseignant en cas de besoin, en français. Nous nous référons, pour ce point, à la partie 1.2 « L'alternance codique, une stratégie d'apprentissage et d'enseignement » qui met en avant les bienfaits de l'utilisation de l'alternance des langues pour les apprentissages.



En ce qui concerne les ENAF, nous avons mentionné auparavant qu'ils sont inclus en classe ordinaire, à un moment déterminé de leur apprentissage du français. Cependant, il convient de distinguer deux types d'apprenants : les élèves qui sont passés par un dispositif UPE2A et qui ont été admis dans les cours de langues étrangères car ils avaient acquis les compétences nécessaires pour poursuivre leur apprentissage comme les autres élèves, et les élèves qui ne maîtrisent pas bien le français, mais qui sont en inclusion dans des classes ordinaires par manque de moyens. En effet, si de nombreuses structures sont mises en place pour accueillir les élèves allophones, il convient de rappeler que les établissements ne proposent pas tous des structures d'accueil et d'accompagnement à l'apprentissage du français. De plus, la famille n'est pas toujours en mesure de scolariser son enfant dans un établissement proposant cette structure, mais éloigné du domicile. Par conséquent, ces élèves sont obligés de suivre les mêmes cours que leurs camarades français, avec un emploi du temps adapté, si un besoin réel se fait sentir. Pour ces deux catégories d'apprenants, une problématique peut être soulevée en ce qui concerne leur intégration dans un cours de langue étrangère. En effet, étant donné la complexité du processus d'apprentissage d'une langue étrangère, nous pouvons supposer qu'une maîtrise du français suffisante au bout de quelques mois, ou d'une année, ne garantit pas pour autant un apprentissage plus évident d'une langue vivante étrangère. Ces élèves ne peuvent pas bénéficier pleinement des avantages de l'alternance codique français/langue étrangère étudiée. Cette problématique semble d'autant plus se poser lorsqu'il s'agit d'élèves ne maîtrisant pas le français.

Tout d'abord, nous allons tenter de présenter une approche de quelques langues, par rapport au français, en mettant en avant les éventuelles difficultés ou facilités qui pourront se poser aux élèves. Nous rappelons que cette approche n'est pas exhaustive. L'anglais, l'espagnol et l'allemand étant les langues étrangères enseignées en France le plus couramment, nous nous intéresserons particulièrement à ces dernières.

Beaucoup d'études ont montré que les représentations des langues avaient une influence déterminante sur la motivation et la capacité des apprenants à entrer dans l'univers linguistique et culturel de la langue étrangère. En effet, s'ils ont une représentation positive de la langue apprise, leurs difficultés d'apprentissage dans cette langue seront moindres. De même, la distance, ou proximité linguistique entre la langue apprise et la langue maternelle des élèves va être déterminante au moment de rentrer dans l'apprentissage d'une autre langue étrangère.

Pour de nombreux français, l'anglais est la langue considérée comme universelle, celle qui ouvrira toutes les portes aux apprenants. On remarque que cette vision de la langue est partagée par les élèves allophones, comme le souligne le témoignage de Tzu-Ling, une élève d'origine japonaise « *et surtout j'ai envie d'apprendre encore anglais parce que je trouve c'est une langue vraiment importante parce qu'on parle anglais avec les autres et tout* »<sup>9</sup>. Ceci nous montre bien que le désir d'apprentissage de l'anglais semble plus important de la part des élèves, car c'est une langue qui leur paraît utile pour évoluer dans leur vie professionnelle et sociale. Cela sera alors un facteur de motivation supplémentaire pour apprendre la langue. D'autre part, l'anglais étant une langue parlée couramment dans de nombreux pays, nous pouvons supposer que beaucoup d'élèves ont déjà été confrontés à cette langue, que ce soit pendant leur scolarité ou dans leur environnement social, ce qui pourra faciliter son acquisition. En ce qui concerne les différences entre le français et l'anglais, nous allons d'abord nous intéresser aux différences grammaticales. Nous pouvons en premier lieu citer un élément majeur : le genre des mots. Si le français fait une distinction claire entre le masculin et le féminin des noms communs, l'anglais ne lui attribue aucun genre, que l'on appelle « neutre ». Lorsque le français mettra les articles « la », « le », « un », « une », devant les noms communs, l'anglais mettra « the », « a » ou « an » suivant que le nom commun commence par une voyelle, ou non. Lorsque le nom sera qualifié par un adjectif, ce dernier sera accordé suivant le genre du

---

<sup>9</sup> Eduscol, « Ressources pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés » - [<http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html>]

nom, ce qui n'est pas le cas en anglais. De plus, il est très courant d'observer qu'en anglais, l'adjectif sera placé avant le nom qu'il complète alors que le français a tendance à le placer après. La structure de la phrase anglaise est également différente en ce qui concerne la formulation de la négation. En effet, en anglais le mot « not » est placé avant ou après le verbe principal et suffit à exprimer une négation, tandis que le français encadre le verbe de l'expression « ne...pas ». Nous avons pu remarquer que de nombreuses langues comme l'espagnol, l'allemand, l'arabe ou le russe, construisent leurs tournures négatives comme l'anglais, c'est pour cette raison qu'il sera compliqué pour un élève allophone d'appliquer cette formulation si toutes ses langues de référence se construisent différemment du français. Nous pouvons citer de nouveau le passage du documentaire *Comparons nos langues* dans lequel le professeur met en avant l'erreur d'Oleig, un enfant russe, qui n'encadre pas le verbe de la négation « ne...pas », certainement car il ne dispose d'aucune autre langue qui pourrait servir de modèle. Si nous nous intéressons maintenant au vocabulaire anglais, nous remarquons que, même si l'anglais et le français ne partagent pas les mêmes origines (la première est une langue d'origine germanique, tandis que l'autre est une langue d'origine romane), beaucoup de mots anglais ressemblent au français. Cela est lié à l'Histoire entre les deux pays, notamment l'arrivée en Angleterre de Guillaume le Conquérant en 1066, qui a contribué à une évolution de la langue anglaise empruntant de nombreux mots au français. Aujourd'hui, c'est désormais la langue française qui semble emprunter du vocabulaire à la langue anglaise. Quoi qu'il en soit, cela peut permettre de pallier certaines difficultés lexicales pour les apprenants. Cependant, les similitudes entre les mots ne sont pas toujours évidentes, ainsi il ne faudra pas associer les mots « actually » et « actuellement », ou encore « library » et « librairie », qu'on appelle les faux amis. De plus, en anglais, il est possible d'ajouter un adverbe après le verbe qui va changer radicalement le sens de l'expression utilisée initialement. Cet élément n'existe pas en français et va être une difficulté majeure pour les élèves français, mais peut être également pour des élèves allophones ne maîtrisant aucune des deux langues. Enfin, pour terminer avec les différences lexicales,

nous ajouterons que le français a besoin de préposition pour associer deux noms alors que l'anglais peut simplement juxtaposer ces derniers, un élément qui sera certainement source d'erreur pour des élèves allophones. Par exemple le mot « effet de serre » se dira en anglais « greenhouse effect », sans préposition pour lier les deux mots. En ce qui concerne la conjugaison, les français s'accordent largement pour dire que la conjugaison des verbes en anglais est moins compliquée à aborder que la conjugaison française. En français, chaque sujet doit être conjugué différemment, alors qu'en anglais, une modification de la conjugaison n'est visible que pour la troisième personne du singulier. De plus, c'est une langue qui ne présente pas tout à fait les mêmes modes qu'en français, puisque l'anglais ne dispose pas de subjonctif, et que les autres temps, comme le futur ou le conditionnel, ne demandent pas de modification du verbe principal.

Si nous nous intéressons maintenant aux différences phonétiques, nous pouvons remarquer que le français et l'anglais présentent des similitudes dans la réalisation articulatoire de certaines consonnes comme [p]/[b], [t]/[d], [k]/[g] ; [ch]/[j], [f]/[v] ; [m]/[n] et [l]. Cependant, l'anglais possède davantage de phonèmes que le français, ce qui signifie que certains sons anglais n'existent pas en français. Nous pouvons par exemple citer le son « l » de « to fall », le « th » de « tooth » ou encore le « dh » de « mother ». A l'inverse, le son guttural « r » du français n'existe pas en anglais. En français, il existe également certaines consonnes qui ne sont pas prononcées comme le « d » à la fin de mots, comme « froid » ou « chaud », le « e » qui ne s'entend presque pas à la fin de mots comme « mince », ou « prendre », et enfin le « x » ou « s » qui servent à la marque du pluriel. Cet exemple est mis en avant dans le documentaire *Comparons nos langues* dans lequel un travail est effectué sur le genre et le nombre des mots. Nous allons transcrire cet échange entre l'élève et l'enseignant :

« Elève : En russe, il y a ... la fin, comme il y a plusieurs c'est « i ».  
Enseignant : Le pluriel c'est « i ».  
Elève : Oui, pluriel. Et une gomme, c'est...pas beaucoup.  
Enseignant : Bon, eh bien écoute, je vais le noter, et je vais marquer ce que tu me dis, en russe, sur le pluriel. Donc c'est la lettre « i ». Ah c'est pratique dis-moi pour

*écrire, tu l'entends cette marque du pluriel. Est-ce qu'en français si je dis 'gomme' vous savez si c'est au pluriel ou au singulier ?*

*Elève : Non. C'est LES gommages, c'est comme ça.*

*Enseignant : Ah c'est ce mot qui va nous annoncer s'il y en a un seul ou plusieurs. Mais en plus à la fin, il y aura aussi comme en russe une lettre, quelle lettre ?*

*Elève 2 : « s »*

*Enseignant : Est-ce qu'on l'entend ?*

*Elèves : Non. »*

Il est très fréquent, dans les langues autres que le français, d'entendre la marque du pluriel à la fin des mots. Ainsi, il semble difficile pour un élève allophone d'apprendre une autre langue étrangère sans calquer ce qu'il a pu apprendre en français auparavant, s'il a déjà acquis quelques bases. La problématique qui se pose ici, et qui va se poser pour les autres langues présentées ci-dessous, va concerner la possibilité d'acquisition et d'intégration d'un troisième système linguistique, différent de sa langue maternelle et différent du français, quand sa maîtrise de la langue seconde n'est pas encore totale. En effet, partant du principe que les cours de langues étrangères en France se font souvent en référence à la langue maternelle, un système intériorisé par les élèves français, il semble complexe, pour un élève allophone, de distinguer clairement les nuances présentées dans un autre système linguistique. Cela peut donner lieu à des confusions et des incompréhensions.

Pour ce qui est de l'espagnol, il convient de noter que les élèves français ont une représentation très positive de cette langue. En effet, l'espagnol est une langue populaire et vue d'un très bon œil par les apprenants, qui voient l'Espagne comme le pays du soleil, de la fête et des vacances. En ce qui concerne l'apprentissage de la langue, beaucoup d'élèves partent du principe que l'espagnol est une langue facile à apprendre, dans la mesure où il suffit de mettre un « o » ou un « a » à la fin des mots français. Nous le verrons plus loin, cette vision, un peu simpliste de la langue, sera également source de confusions et d'erreurs pour les élèves. Nous allons tout d'abord parler rapidement des différences lexicales, grammaticales et phonétiques. Puis, nous étudierons les résultats d'une enquête réalisée auprès d'élèves allophones inclus dans des

classes en Espagne, ce qui nous permettra d'aborder plus aisément les éventuelles difficultés, ou facilités, auxquelles ces élèves sont confrontés lors de l'apprentissage de l'espagnol.

En ce qui concerne les éléments lexicaux, il convient de souligner que le français et l'espagnol sont deux langues d'origine romane. Ainsi, ces deux langues possèdent des mots de vocabulaire très similaires, qui peuvent servir de point d'appui pour les élèves allophones qui souhaitent apprendre l'espagnol comme langue étrangère. On remarque par exemple que les mots « la equitación » qui signifie « l'équitation », « un accidente » qui signifie « un accident », sont transparents et donc facilement assimilables pour les élèves français. De plus, on constate que des mots français ont été réutilisés en espagnol, à quelques modifications orthographiques près comme « el menú », « el avión » ou encore « el bricolaje ». Toutefois, cette proximité importante entre les deux langues peut aussi induire les élèves en erreur. On peut noter par exemple que « débil » ne signifie pas « débile » mais « faible », « la carta » ne se traduit pas par « la carte », mais par « la lettre » et enfin « el gato » ne veut pas dire « le gâteau », mais « le chat ». Dans le cas de la comparaison entre les deux langues, ce sont donc les similitudes qui vont être problématiques pour les apprenants. Pour les élèves allophones, cette affirmation semble d'autant plus véridique, dans la mesure où lorsqu'ils entendront le mot « gato » au début de l'apprentissage de l'espagnol, leur référence sera le français ou peut-être même leur langue maternelle, qui renverra à une autre réalité. L'erreur peut évidemment être commise par de jeunes apprenants français, cependant, ces derniers arriveront rapidement à faire la différence avec leur langue. Nous pensons que cet exercice sera certainement plus laborieux pour des élèves allophones. En ce qui concerne les structures grammaticales espagnoles, un autre avantage de la parenté des langues est la proximité de la syntaxe. En effet, comme en français, l'espagnol se base sur une structure « sujet + verbe + complément ». A la différence près que l'espagnol n'utilise pas forcément de pronom personnel, puisque la terminaison du verbe suffit à désigner la personne. Le français, de par les lettres muettes présentes en fin de mots, ne donne aucune indication à l'oral sur les personnes

désignées par le verbe. Pour distinguer « mange » et « manges » à l'oral, le français a nécessairement besoin d'un pronom personnel. Si nous nous intéressons maintenant à la conjugaison, nous pouvons remarquer que le système est relativement similaire au français. En effet, c'est une langue qui dispose d'un mode indicatif, subjonctif et conditionnel, ce qui sera d'une grande aide au moment d'enseigner les différents temps. Cependant, pour un élève allophone, il peut être compliqué d'apprendre de nouvelles conjugaisons, avec des terminaisons différentes, lorsqu'il est encore en plein apprentissage du français. Toutefois, il existe de nombreuses irrégularités dans la conjugaison espagnole (verbes à diphtongue, à affaiblissement) qui, si elles semblent compliquées à retenir pour des élèves français, peuvent poser un réel problème aux élèves allophones. Au-delà des difficultés de mémorisation que ces variantes imposent, nous pouvons supposer que ces modifications peuvent également avoir une influence sur la conjugaison française. En effet, il pourrait par exemple conjuguer le verbe « penser » comme le verbe « pensar », en ajoutant une diphtongue. Encore une fois, la proximité des langues peut réellement être un obstacle à la bonne maîtrise des deux langues. Si nous restons sur l'étude des verbes en espagnol, nous pouvons noter qu'il existe deux verbes « être » en espagnol, « ser » et « estar ». L'usage de ces deux verbes est délicat pour un apprenant français qui ne dispose pas de verbe différent, suivant les situations. Enfin, il peut être compliqué pour les apprenants de comprendre qu'il n'y a qu'un seul auxiliaire en espagnol « haber », contrairement au français qui distingue « être » et « avoir ». Ainsi, ces nuances peuvent être source de confusion pour un élève qui ne maîtrise pas parfaitement le français, qui pourrait commencer à utiliser seulement l'auxiliaire « avoir » pour des phrases comme « je suis arrivé », dans la mesure où l'espagnol emploiera l'auxiliaire « avoir ».

En ce qui concerne les différences phonétiques, nous pouvons d'ores et déjà signaler, comme ce fut le cas pour la langue anglaise, que l'espagnol dispose d'un accent tonique. Pour les élèves français, qui ont tendance à parler de façon uniforme et à accentuer les phrases seulement lorsqu'il s'agit d'une interrogation, prononcer correctement les syllabes accentuées à l'intérieur des mots est déjà



une première difficulté. Pour des élèves allophones, dont la langue maternelle possède ses propres règles d'accentuation, il sera également difficile de faire ce travail dans la mesure où, à leur arrivée en France, ils ont appris et intégré les règles de prononciation française. En ce qui concerne la prononciation des voyelles, il convient d'ajouter que l'espagnol est exempt de « e » muet. Ainsi, toutes les voyelles « e » seront prononcées « é », un élément qui pourra être source de confusion pour les élèves allophones aussi bien en français, qu'en espagnol, par le contact des langues. En espagnol, il n'existe que cinq prononciations différentes des voyelles, contre seize prononciations différentes des voyelles en français. Nous allons reproduire ci-dessous un tableau (López Chacón 2015 : 16-17) regroupant les 11 voyelles qui diffèrent d'une langue à l'autre :

Voyelles orales	Voyelles nasales
[ɑ] pâte	[õ] enfant, paon
[ɛ] père, clair, est	[ɛ̃] fin, train, chien
[a] le, repos	[œ̃] parfum, un
[œ] cœur, heure	[ɔ̃] rond
[ø] eux, œufs	
[ɔ] sort, port	
[y] tu, dessus	

Ce tableau reprend les difficultés de prononciation auxquelles peuvent être confrontés des espagnols, au moment de parler français. Il nous permet également de faire le lien entre les exigences de prononciation de la langue française auxquels sont soumis les élèves allophones, qui devront ensuite remettre en question ce système au moment de parler espagnol.

Nous avons également remarqué que la prononciation des consonnes pouvait être différente. Des consonnes comme le « g » [ge] de « género », la « j » [jota] de « joven », la « rr » de « guitarra » ont une prononciation particulière en espagnol,



qui n'existe pas en français. Ce second tableau (López Chacón 2015 : 16) nous montre bien les différences de sonorités présentes dans les deux langues :

Phonèmes français n'existant pas en espagnol	Phonèmes espagnols n'existant pas en français
[ŋ] parking	[tʃ] chico
[ʁ] route, récit	[θ] cocer, zanahoria
[ʃ] chanter, schéma	[x] jefe, genial
[v] vitale	[ʎ] llave, amarillo
[z] chose, zéro	
[ʒ] jouet, geai	
[ɥ] huit	

Comme nous avons pu le constater avec les voyelles, ces différentes prononciations des consonnes mettent clairement en avant les difficultés auxquelles seront confrontés les élèves lors du passage d'une langue à l'autre. Si nous partons du principe que notre classe accueille un élève dont le système linguistique est radicalement différent, nous ne pouvons qu'imaginer la difficulté qu'il aura à s'adapter aux deux systèmes, en modifiant sa prononciation d'une langue à l'autre, sans pouvoir s'appuyer sur sa langue maternelle. En effet, pour aider des élèves français à prononcer correctement des mots en espagnol, il m'arrive souvent de m'inspirer du français comme par exemple « *lorsqu'il y a deux 'l' en espagnol on les prononce comme les deux 'l' de 'Camille' »*. Cela semble les aider dans la mesure où ils ont une référence française sur laquelle s'appuyer, ce qui n'est pas toujours le cas des élèves allophones.

Maintenant que nous avons mis en avant les différences et similitudes entre le français et l'espagnol, nous allons nous intéresser à une enquête<sup>10</sup> faite auprès d'élèves allophones inclus dans des classes en Espagne. Cette étude a été

<sup>10</sup> CABAÑAS MARTÍNEZ María Jesús, *La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares*, Málaga, 2008. Monografías (pp. 93-133)

réalisée entre les mois de mars et juin 2005, dans sept instituts d'éducation secondaires de la ville de León, auprès d'élèves immigrants non hispanophones. Ce lieu d'enquête a été choisi car c'est là où l'on compte le plus fort taux de concentration de groupes d'immigrants de la province de León (502 élèves immigrants en 2005). L'enquêtrice s'est basée sur les 36 réponses obtenues pour établir ses statistiques.

Les élèves sondés venaient, dans la majorité des cas, de pays assez éloignés de l'Espagne, comme la Roumanie (16,5%), la Bulgarie (11,11%) ou la Chine (11,11%). Un grand nombre d'entre eux venait également du Maroc (22,22%). Si beaucoup parlaient déjà des langues utilisant un alphabet latin, d'autres ont dû apprendre un nouvel alphabet, afin de s'intégrer au système espagnol, comme c'est le cas pour les élèves d'origine marocaine ou chinoise. Nous reproduisons ci-dessous deux tableaux (Cabañas Martínez 2008 : 95) mettant en avant le pays d'origine et la nationalité des élèves interrogés.

<b>Pays</b>	<b>Pourcentage</b>
Maroc	22,22
Roumanie	16,5
Algérie	11,11
Bulgarie	11,11
Etats-Unis	11,11
Chine	11,11
Brésil	5,55
Portugal	5,55
Russie	5,55

<b>Langues maternelles</b>	<b>Pourcentage</b>
Arabe	33,33
Roumain	16,5
Chinois	11,11
Anglais	11,11
Bulgare	11,11
Portugais	5,55
Brésilien	5,55
Russe	5,55

Lorsqu'il leur a été demandé de qualifier la difficulté d'apprentissage de l'espagnol, 61% ont trouvé cela facile, 11% ont trouvé cela d'une difficulté normale (surmontable) et 27,7% ont trouvé cette tâche difficile. Les commentaires qui suivent les résultats mettent surtout en avant les différences entre l'espagnol et les langues des élèves. Parmi les réponses, un élève roumain a ainsi souligné que c'est une langue facile à apprendre car elle ressemble beaucoup au roumain, du fait de leurs racines communes. Un élève dont la langue maternelle est l'arabe, trouve l'espagnol facile dans la mesure où il considère que sa langue est plus difficile. Un autre élève, de nationalité chinoise, trouve l'apprentissage difficile puisque c'est une langue différente, et qu'il ne connaît pas le vocabulaire. Un élève anglais met en avant des difficultés de conjugaison. Nous constatons par conséquent, que les points mis en avant par ses élèves relèvent d'une comparaison de la langue apprise avec leur langue maternelle. Dans le cas de l'espagnol en France, nous pouvons alors supposer que ces difficultés seront les mêmes, ajoutées au fait que l'explication se fera en français, une langue proche de l'espagnol. Pour un élève roumain qui voit de nombreuses similitudes avec sa langue maternelle, l'apprentissage de l'espagnol peut alors sembler facile ; cependant la tâche sera très ardue pour cet élève chinois qui doit tout réapprendre et trouver des repères dans deux langues très éloignées de la sienne.

Tout en tenant compte des nationalités des élèves, dont les langues sont plus ou moins proches du français, nous allons reproduire ci-dessous un tableau (Cabañas Martínez 2008 : 97) présentant les difficultés de maîtrise de la langue rencontrées par les élèves, suivant les différentes catégories linguistiques.

	<b>Très difficile (%)</b>	<b>Difficile (%)</b>	<b>Indifférent (%)</b>	<b>Facile (%)</b>	<b>Très facile (%)</b>
<b>Grammaire</b>	11	22,22	27,7	33,33	11
<b>Vocabulaire</b>		27	33	33	5
<b>Compréhension orale</b>	5	5	22	39	27
<b>Compréhension écrite</b>	5	27	33	27	16
<b>Expression orale</b>	11	11	22	16	39
<b>Expression écrite</b>	11	11	5	50	22
<b>Prononciation</b>	5	11	22	39	16
<b>Utilisation de la langue à des fins communicatives</b>	5	11	16	44	22

Ainsi, nous pouvons supposer que les élèves trouvant l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire difficile sont ceux dont le système linguistique est très éloigné de l'espagnol. Tandis que ceux qui ont mis en avant la proximité de leur langue maternelle avec l'espagnol ne seront certainement pas confrontés à autant de difficultés d'apprentissage. Nous soulignons aussi que les élèves d'origine arabe éprouveront peut-être moins de difficultés quant à l'acquisition du vocabulaire, dans la mesure où de nombreux mots espagnols ont été empruntés à la langue arabe. Ces chiffres peuvent certainement être transposables à des résultats obtenus si l'enquête avait été réalisée en France, du fait de la proximité

des deux langues. Cela nous permet de souligner une difficulté d'apprentissage d'autant plus grande pour un élève allophone qui serait inclus en classe d'espagnol. En effet, cet espace potentiellement bilingue dans lequel l'alternance codique espagnol-français est largement utilisée par l'enseignant et les apprenants serait, pour un élève dont la langue maternelle est très éloignée du français et de l'espagnol, un espace dans lequel l'élève n'a pas de marques ni de références pour s'appuyer, dans l'acquisition de la langue étrangère.

Pour terminer, nous allons démontrer les différences linguistiques entre le français et l'allemand. En France, les élèves ont une image beaucoup plus négative de l'allemand. Cette représentation est certainement due à l'Histoire qui lie les deux pays, opposés pendant de nombreuses années. De plus, il s'agit d'une langue considérée comme compliquée et moins belle à parler que l'espagnol, du fait des sonorités différentes qui existent entre les deux langues. Dans une vidéo disponible sur le site Eduscol<sup>11</sup>, des témoignages d'élèves allophones montrent toutefois leur volonté d'apprendre cette langue. Ailton, un élève qui parle portugais, anglais et un peu espagnol, met en avant la raison suivante : « *J'ai appris plus de langues en Europe je peux parler plus allemand pour m'aider plus après dans la vie* ». Tzu-Ling, l'élève asiatique dont nous avons parlé précédemment dit également : « *J'ai envie d'apprendre allemand, parce que je trouve c'est une langue très dure donc j'ai envie de réussir* ». Ces élèves mettent en avant l'ouverture sociale et professionnelle que peut apporter une maîtrise de l'allemand, un élément trop peu considéré de la part de nos élèves français.

En ce qui concerne les différences grammaticales, nous pouvons tout d'abord noter que l'allemand est une langue comportant des déclinaisons, qui n'existent pas en français. Ainsi, un nom commun va avoir un article « der » (le), « die » (la), « das » (neutre) qui va permettre de qualifier son genre. Puis, suivant la fonction du nom commun dans la phrase, cet article va être modifié. Par

---

<sup>11</sup> Eduscol, « Ressources pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés » - [<http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html>]

exemple, dans la phrase « Der Mann kommt » (L'homme vient), l'article « der » indique que le mot « Mann » est sujet. Cependant si l'on dit « Ich sehe den Mann », on remarque que l'article a changé, puisque le mot « Mann » n'est plus sujet, mais complément d'objet direct. Ces déclinaisons des articles constituent une grosse difficulté pour les élèves français apprenant l'allemand. En effet, si certains ont pu apprendre le système de déclinaisons lors de l'apprentissage facultatif du latin, d'autres découvrent un fonctionnement grammatical bien différent du français. Cela suppose que les élèves ne pourront pas s'appuyer sur leur langue maternelle pour réaliser ce travail de mémorisation et d'application. Une autre différence majeure entre les deux langues concerne la place du verbe dans la phrase. En effet, en français, le verbe se place traditionnellement après le sujet, tandis qu'en allemand il est très fréquent de constater que le verbe se situe à la fin de la phrase, principalement dans les phrases subordonnées. Dans ces cas précis, cela suppose de lire la phrase dans son intégralité avant de pouvoir lui donner un sens. Dans d'autres cas, le verbe peut être placé en première ou deuxième position. Pour des élèves dont la langue maternelle est structurée suivant le schéma « sujet + verbe + complément », il pourra être difficile de savoir où placer le verbe dans la phrase, puisque cette structure de phrase ne leur est pas naturelle.

En ce qui concerne les différences lexicales, l'allemand est une langue d'origine germanique, qui partage beaucoup moins de similitudes lexicales avec le français que ce que nous avons pu observer pour l'espagnol. Toutefois, des racines sont communes avec l'anglais, ce qui peut nous laisser supposer qu'un élève maîtrisant l'anglais aura certainement moins de difficultés qu'un élève qui ne maîtrise que le français, dans l'apprentissage de la langue. Nous pouvons remarquer par exemple que le mot « la fraise » se dit en allemand « die Erdbeere », et en anglais « the strawberry ». Nous pouvons également remarquer que l'allemand, tout comme l'anglais, va utiliser davantage les majuscules qu'en français. Ainsi, tous les noms communs allemands prendront une majuscule, tandis qu'en français, leur emploi reste limité aux noms propres. Si cette modification n'est pas un obstacle lors de l'apprentissage de la langue, que ce soit

pour un français ou pour un élève allophone, cet élément permettra bien au contraire aux élèves, de repérer plus facilement les noms et les verbes dans la phrase. Malgré les différences lexicales plus marquées entre l'allemand et le français, nous avons pu constater que certains emprunts ont été faits au français et inversement, ce qui peut, dans un sens, être un point d'appui pour les élèves. Nous pouvons noter par exemple que les mots « handball » ou « aspirine » viennent de l'allemand. D'autres mots français tiennent également leur origine de l'allemand, comme par exemple le verbe « trinquer » qui vient de l'allemand « trinken ». Malgré ces quelques similitudes, la distance manifeste entre les deux langues en termes de vocabulaire et de structures grammaticales nous laisse supposer qu'il pourra être compliqué pour un élève allophone de comprendre et maîtriser cette langue, surtout si le français, qui est encore en cours de construction, ne peut pas leur servir réellement d'appui. Pour ce qui est de la conjugaison, nous pouvons observer que l'allemand est une langue compliquée à conjuguer qui, à l'image du français et de l'espagnol, dispose de nombreuses irrégularités. Il présente également un mode indicatif, et deux modes au subjonctif. C'est cet élément qui pourra certainement perturber le plus les élèves allophones lors de l'apprentissage de la langue, si leur langue maternelle ne dispose pas de ce mode.

Si nous passons maintenant aux différences phonétiques, l'allemand est une langue dans laquelle toutes les lettres se prononcent, contrairement au français. Le « e » de « die Katze » (le chat) sera alors bien marqué, et non pas un « e » muet comme nous pouvons souvent le faire en français. Les voyelles allemandes peuvent se prononcer de deux façons différentes. Il existe en effet les voyelles longues et les voyelles brèves, tandis qu'en français, les voyelles sont presque toujours brèves. En allemand, une voyelle va être longue lorsqu'elle sera suivie d'une seule consonne, comme par exemple « kommen » (venir), et sera brève si elle est suivie de plusieurs consonnes, comme par exemple « bieten » (offrir, proposer). Pour expliquer de façon plus claire les différentes prononciations des voyelles, nous allons reproduire ci-dessous un tableau tiré du site Lexilogos, qui montre comment les prononcer, en se basant sur le français :

Allemand	Français	Exemple
a	[a]	
ai	[aï]	comme le français "ail"
au	[aou]	<i>Baum</i> (arbre) (prononcé assez rapidement, sans exagérer a-ou)
ä	[è]	
äu	[oi]	
e	[é] [è] [e]	si elle est longue si elle est brève (c'est à dire suivi de deux consonnes) syllabe non accentuée, comme le pronom "je" <i>bitte</i> (s'il vous plaît) se prononce comme "je" et non comme "jeu", <i>Schneider</i> (tailleur) ne se prononce pas "schnèdèr", <i>gerade</i> (précisément) : les deux syllabes comprenant e ne sont pas accentuées
ee	[é:]	<i>See</i> (au féminin : mer, au masculin : lac)
ei	[aï]	<i>Papagei</i> (perroquet)
eu	[oi]	Europa, Sigmund Freud
i	[i]	<i>bitten</i> (prier)
ie	[i:]	<i>bieten</i> (offrir, proposer)
o	[o]	
ö	[eu]	<i>Öl</i> (huile) comme "jeu"
u	[ou]	<i>Drucker</i> (imprimeur), <i>Martin Luther</i>
ü	[u]	<i>Kühe</i> (vaches)
y	[u]	<i>Myhrre</i> : le u se prononce comme "mure"



Pour ce qui est des consonnes, beaucoup se prononcent comme en français. Cependant, la langue allemande ne possède pas de nasales. Ainsi, les sons « an », « on », « in » et « un » n'existent pas. D'autre part, en fin de mots, les lettres b, d, et g se prononcent respectivement p, t, k, ce qui pourra être une source de confusion pour les élèves apprenant l'allemand. Comme pour les voyelles, nous allons reproduire un tableau, tiré du site Lexilogos, expliquant la prononciation de ces consonnes, en contexte.

Allemand	Français	Exemple
c		en général, cette lettre est rare (l'allemand emploie la lettre k à la place), elle fait partie d'un groupe ch, sch ou bien ck. en général, cette lettre est rare (l'allemand emploie la lettre k à la place), elle fait partie d'un groupe ch, sch ou bien ck.
ch		Le ch allemand se prononce exactement comme le χ grec. -ch doux (i, e, eu, ei, äu + ch, consonne + ch). Ce son est entre le h aspiré et le sch, <i>Ex. ich (je), München (Munich)</i> -ch dur (o, a, au + ch) se prononce comme la jota espagnole. C'est comme un r qui vient du fond de la gorge. <i>Ex. ach so! (ah bon!) Bach (ruisseau)</i>
chs	[ks]	<i>sechs</i> (six) se prononce comme <i>Sex</i> (sexe)
g	[g]	il n'est jamais prononcé comme le son [j] français, la première syllabe se prononce comme "gué". En fin de mot, -ig se prononce comme ich. (cf. ch doux) <i>Ludwig</i> (Louis)

h		h aspiré (comme en anglais) <i>hart</i> (difficile)
j	[y]	<i>ja</i> (oui)
l		l ne se prononce jamais comme y. <i>Brille</i> (lunettes) ne se prononce pas comme le français "brille" et garde le son l
ng nk		se prononce comme le -ng de parking. Le g ne se prononce pas (comme dans parking), le k se prononce : c'est donc le même son -ng + k.  <i>Ex. Danke!</i> (merci)
qu	[kv]	<i>Quelle</i> (source)
s	[z]	(devant une voyelle) sauf devant p ou t: <i>Sonne</i> (soleil). [s] en fin de syllabe
sp	[chp]	<i>spitz</i> (pointu) <i>Spitzbergen</i> (Spitzberg: montagne pointue)
st	[cht]	<i>Ex. Albert Einstein</i> Quand le groupe st fait partie d'un mot composé, il conserve sa prononciation d'origine : Bundestag est composé de Bundes+Tag : il se prononce donc [st] et non [cht]
ß	[ss]	<i>Straße</i> (rue)
sch	[ch]	<i>Tisch</i> (table) se prononce comme niche
v	[f]	<i>Volk</i> (peuple)
w	[v]	<i>Wagen</i> (voiture)
z	[ts]	<i>Mozart</i>

Ces tableaux nous montrent bien qu'un locuteur français devra donc repenser son système de prononciation, sans transposer les sons qu'il connaît, pour des phonèmes donnés. Les différents exemples proposés montrent que le français peut tout de même s'appuyer sur des sons qu'il connaît déjà pour d'autres lettres, ce qui écarte d'ores et déjà la difficulté de prononciation de façon générale, dans la mesure où il s'agit de sons que le locuteur français sait déjà produire. En revanche, si nous nous penchons de nouveau sur le cas des élèves allophones dont la langue maternelle est éloignée de ce système, nous ne pouvons qu'imaginer la difficulté qu'ils auront non seulement à prononcer les différents phonèmes, mais également à ne pas confondre les différentes façons de prononcer d'une langue à l'autre.

Pour conclure cette partie sur la comparaison de l'anglais, l'espagnol et l'allemand avec le français, nous pouvons remarquer que ces langues partagent malgré tout des similitudes. Cependant, toutes les différences que nous avons mises en avant, en particulier en termes de prononciation, vont constituer un véritable obstacle pour les élèves allophones qui n'auront peut-être aucun élément de référence sur lequel s'appuyer. De plus, il leur sera peut-être difficile de comprendre les explications données en classe par l'enseignant de langue étrangère. En effet, l'enseignant de langue va enseigner la langue dont il est expert, en s'appuyant largement sur la langue maternelle des apprenants, que ce soit dans les interactions ou dans les explications, par comparaison des langues. Cependant, l'élève allophone qui ne maîtrise pas parfaitement le système français ne va pas être en mesure de comprendre toutes les nuances et tous les échanges qui se produisent au sein de la classe. Si l'on reprend l'exemple des deux -ll que j'ai cité plus haut, on peut s'imaginer qu'il sera compliqué pour l'élève qui ne connaît pas le son [ye] dans sa langue, de reproduire la prononciation des deux -ll. En effet, nous l'avons démontré, il existe des filtres phonologiques qui vont entraver la compréhension, d'une langue à l'autre. En ce qui concerne l'entrée dans l'écrit, on peut également s'imaginer qu'il sera compliqué pour l'élève d'écrire correctement « menú » en espagnol s'il a appris qu'en français la lettre « u » se prononçait [u] et non pas [ou] comme nous pouvons le voir en espagnol. De fait,

l'alternance codique basée sur le français, si elle semble être d'une grande aide pour l'apprentissage des langues étrangères, peut cependant être source d'incompréhension et de confusions pour les élèves allophones. Devoir gérer autant d'éléments nouveaux, dans un espace où il n'est peut-être pas encore en mesure de tout comprendre, peut être à l'origine d'une surcharge cognitive amenant donc à une non-productivité de la part de l'élève, en plus d'avoir un impact certain sur sa motivation.

### **2.3.2. Des élèves allophones généralement plurilingues**

Malgré les difficultés manifestes à laquelle vont être confrontés les élèves allophones lorsqu'ils vont devoir apprendre une nouvelle langue, il convient de rappeler que ces élèves sont généralement déjà plurilingues. Cette notion a été soulignée par Josiane Gabry, formatrice au CASNAV, dans une des vidéos présentées sur le site Eduscol « *Les élèves parlent plusieurs langues, plusieurs langues c'est plusieurs mondes, donc parler plusieurs langues reviendrait à s'ouvrir au monde* ».

Nous l'avons déjà souligné dans la partie concernant le plurilinguisme, connaître plusieurs langues à l'heure d'apprendre une nouvelle langue présente des avantages. En effet, les élèves qui disposent d'un répertoire linguistique varié peuvent plus facilement prendre de la distance et objectiver leur langue maternelle. Cela leur permet d'effectuer une comparaison peut être plus raisonnée des différents systèmes auxquels ils sont confrontés. De plus, la compétence plurilingue va leur permettre d'aller plus vite dans l'acquisition d'une nouvelle langue. Nous rappelons le témoignage d'un jeune chinois dans le documentaire *Comparons nos langues* de Nathalie Auger « *on sait la technique comment il faut apprendre une langue* ». Ici, cet élève affirme qu'il ne lui est pas difficile d'apprendre d'autres langues, dans la mesure où il a déjà acquis des compétences qui lui permettent d'acquérir plus rapidement d'autres systèmes linguistiques. D'autre part, il affirme plus tard que l'apprentissage d'une autre

langue ne lui fait pas pour autant oublier sa langue maternelle : « *quand je vais aller en Chine, je vais être une semaine en Chine, la mémoire elle est restée, les mots ils sont restés, et après j'ouvre la caisse où sont cachés ces mots, et après je comprends. On peut pas l'ouvrir tout seul, il faut que quelqu'un t'aide pour les ouvrir* ». Nous voyons donc que cet élève a intériorisé le système linguistique français, sans pour autant oublier le système de sa langue maternelle, radicalement différent du français. Ainsi, nous pouvons supposer que pour cet élève, il sera aisé d'apprendre de nouvelles langues, dans la mesure où il a su apprendre, comprendre et parler une langue dont l'alphabet et les structures sont très distanciés de ce qu'il connaissait. Pour lui, apprendre l'espagnol ou l'anglais sera par conséquent moins compliqué qu'un élève n'ayant pas réussi ce travail sur la langue maternelle.

Dans le cadre de ma recherche, j'ai eu l'occasion de m'entretenir avec plusieurs élèves allophones à propos de leur maîtrise de la langue. Ana-Maria et Hamoun sont des élèves présents au collège de l'Evre, et sont inclus dans des classes ordinaires pour tous les cours. Mujoose, Anna et Aminata sont accueillies en UPE2A au collège Jean Rostand, aux Herbiers, et incluses en cours d'anglais et d'espagnol, dans des classes ordinaires. Leur date d'arrivée en France varie de quelques mois à quatre ans. La majorité des élèves interrogés ne parlait pas français avant d'arriver en France, et ont appris la langue à l'école. Dans leur famille, tous parlent leur langue maternelle, excepté Mujoose, qui parle également français et espagnol à la maison. J'ai pu constater que tous ces élèves parlent au moins quatre langues et maîtrisent parfaitement au moins deux d'entre elles. Cela confirme que les élèves allophones sont généralement dans une situation de plurilinguisme, dans la mesure où ils sont obligés de parler français à l'école, mais continuent de parler leur langue maternelle dans le cadre familial, ce qui leur permet d'asseoir leurs acquis dans les diverses langues. D'après le questionnaire, il a été très difficile pour presque tous les élèves d'arriver dans un pays où on ne parlait pas leur langue maternelle, puisqu'ils ne pouvaient pas comprendre les autres et les différents échanges qui se produisaient autour d'eux. Cependant, tous ont affirmé qu'ils avaient acquis le français assez rapidement, notamment

grâce à leur inclusion en UPE2A ou lors des cours dispensés par un professeur de français particulier. L'immersion complète en France les a certainement aidés à maîtriser la langue plus rapidement. Désormais, tous ces élèves parviennent à dialoguer en français sans passer par leur langue maternelle, ce qui témoigne d'une bonne acquisition de la langue. Lorsque je leur ai posé la question de la difficulté d'apprentissage de l'anglais, Ana-Maria et Hamoun m'ont dit que cela n'était pas difficile dans la mesure où ils aimaient apprendre de nouvelles langues. D'autre part, Hamoun avait déjà commencé à apprendre l'anglais dans son pays, le Kurdistan. Mujoose et Anna m'ont fait comprendre qu'elles n'avaient pas particulièrement de difficultés. La première a mis en avant la proximité de l'anglais avec l'espagnol, qu'elle parle déjà. La seconde, à l'inverse, a souligné la distance importante avec le russe, ce qui lui évite des confusions. Enfin, Aminata trouve l'apprentissage de l'anglais difficile, dans la mesure où c'est une langue éloignée de sa langue d'origine. Ainsi, nous pouvons remarquer que les élèves s'appuient sur leur langue maternelle pour l'apprentissage d'une nouvelle langue. Certains, et cela dépend certainement de leur langue d'origine, en font un tremplin pour l'apprentissage, tandis que d'autres sont mis en difficultés face à la distance entre les langues. Pour ce qui est de l'apprentissage de l'espagnol comme LV2, tous les élèves ont souligné que leur acquisition de la langue était plus rapide, grâce à la proximité de la langue avec le français. Ils ont également mis en avant le fait que la prononciation et les intonations étaient plus faciles en espagnol. De nouveau, cela peut être dû au propre système phonétique de leur langue maternelle. Pour ce qui est de l'alternance codique en français, tous les élèves trouvent que cela les aide davantage lorsque l'enseignant passe par le français pour expliquer une langue étrangère. En effet, ils maîtrisent mieux le français et comprennent plus facilement les notions, à l'image des élèves francophones. Ana-Maria a toutefois souligné que, parfois, il lui était plus facile de comprendre lorsque l'enseignant expliquait dans la langue étrangère, car il lui arrive d'avoir plus de vocabulaire dans cette dernière, ce qui lui permet de mieux comprendre. En ce qui concerne la comparaison des langues avec leur langue maternelle, la majorité des élèves ne ressent pas le besoin de comparer la langue apprise avec leur langue d'origine.

Mujoose et Anna indiquent toutefois que la comparaison les aide à comprendre les différences et similitudes entre les langues. Cela montre, de nouveau, que les élèves s'appuient sur une langue dans laquelle ils se sentent à l'aise pour apprendre de nouvelles langues. A la question « faut-il comparer les langues qu'on apprend ? » Ana-Maria et Mujoose ont répondu que cela pouvait faciliter l'apprentissage, dans la mesure où les structures peuvent être les mêmes, ce qui leur permet de reproduire les techniques d'apprentissage utilisées pour une langue donnée. Les trois autres élèves ont répondu qu'il ne fallait pas les comparer, essentiellement pour ne pas confondre les éléments étudiés dans chaque langue. Anna a nuancé son propos en affirmant qu'il ne fallait pas comparer toutes les langues. Ce point m'a semblé très intéressant, puisqu'elle a de nouveau souligné la proximité des langues. Peut-être voulait-elle mettre en avant la nécessité de comparer uniquement les langues qui pouvaient se ressembler, afin d'effectuer des transferts. De son point de vue, comparer deux langues dont la proximité serait moins importante, pourrait donner lieu à des confusions et des incompréhensions d'autant plus grandes. Pour terminer, trois élèves sur cinq m'ont dit qu'ils se sentaient capables d'apprendre une autre langue étrangère, dans la mesure où ils maîtrisaient déjà bien les langues qu'ils parlaient. D'autre part, Anna a mis en avant son acquisition d'une compétence plurilingue lorsqu'elle m'a dit qu'elle connaissait déjà beaucoup de choses dans les langues, et que cela lui semblait désormais plus facile d'en apprendre de nouvelles.

Ainsi, cette enquête m'a permis d'avoir de nombreuses réponses à mes questions. Bien que les élèves interrogés soient tous des élèves maîtrisant très bien le français, ce qui ne permet pas de réellement confirmer ou infirmer ce qui a été supposé en partie 2.3.1, il m'a semblé intéressant de voir le processus d'apprentissage des différentes langues. Si tous les élèves semblent à l'aise avec l'alternance codique en classe de langue et avec l'apprentissage de nouvelles langues, il me semble évident que cela est dû à leur bonne maîtrise du français, qui leur sert d'appui pour l'apprentissage de nouvelles langues. Pour ce qui est de la phonétique, le développement du plurilinguisme chez ces élèves, leur a permis

d'accroître leur capacité d'adaptation aux différents sons, certains étant proches de leur langue maternelle. Ainsi, cela nous permet d'affirmer que la maîtrise de plusieurs langues, parfois très différentes, les aide à faire tomber le filtre phonologique dont nous avons parlé précédemment, et leur donne une capacité de discrimination auditive plus fine que des élèves ne maîtrisant qu'une seule langue.

Si nous reprenons maintenant l'enquête réalisée auprès des apprenants en Espagne (Cabañas Martínez 2008 : 91-126), nous pouvons voir qu'à la question « la connaissance de d'autres langues influe-t-elle de façon positive ou négative sur l'apprentissage de l'espagnol ? », les avis sont mitigés. Parmi les apprenants interrogés, 61,1% parlent d'autres langues, en plus de l'espagnol et de leur propre langue maternelle. Il est intéressant de constater que les avis, positif ou négatif, mettent tous en avant la proximité, ou au contraire la distance, entre les différents systèmes linguistiques. Certains trouvent que connaître d'autres langues est pratique car ils retrouvent dans les langues qu'ils connaissent, des éléments communs à l'espagnol. D'autres pensent que parler d'autres langues ne les aide pas particulièrement, du fait de la distance entre les systèmes, ce qui les empêche de s'appuyer sur leurs acquis.

Grâce à ces différentes enquêtes, nous pouvons voir que la connaissance d'autres langues est déterminante dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. D'après les réponses données par les sondés, il semble primordial de pouvoir s'appuyer sur un système linguistique pour pouvoir apprendre une nouvelle langue. Ainsi, nous pouvons supposer que pour apprendre le français, les élèves allophones ont été obligés de procéder à une comparaison de leur langue avec le français, pour en comprendre le fonctionnement, les intonations. Puis, grâce à leurs connaissances en français, ils ont ensuite pu utiliser leur langue seconde comme élément de comparaison, au moment d'apprendre une nouvelle langue. Bien entendu, comme cet élément n'est vrai qu'à partir du moment où les élèves maîtrisent bien leur langue seconde, l'utilisation de l'alternance codique en cours de langues, lorsqu'un ENAF ne



maîtrisant pas suffisamment le français est présent, ne peut lui être d'aucun secours. Il va donc falloir trouver des solutions pour proposer un enseignement qui convienne à tous les élèves, dans la mesure où les difficultés énoncées en 2.3.1 vont rester très présentes.

### **3. L'enseignant et la gestion de l'alternance dans sa classe**

#### **3.1. *Quels sont les modèles adoptés en classe ?***

##### **3.1.1. Les solutions apportées par des enseignants confrontés à des élèves allophones**

Au cours de mes recherches, j'ai eu l'occasion d'interroger des enseignants à propos de leurs pratiques, lorsque leur classe compte des élèves allophones. J'ai reçu treize questionnaires, essentiellement de la part d'enseignants de disciplines linguistiques comme le français, l'espagnol et l'anglais. J'ai également eu quelques réponses de la part d'enseignants d'histoire-géographie, et enfin, une réponse d'une Accompagnante d'Elèves en Situation de Handicap (AESH) en charge de certains élèves allophones.

Les enseignants ont souvent eu affaire à un public d'élèves allophones hétérogène, dans la mesure où certains maîtrisaient plutôt bien le français, tandis que d'autres ne le maîtrisaient que très partiellement. En fonction du niveau de maîtrise du français des élèves, les enseignants ont eu à modifier et adapter leur pratique. En espagnol, les enseignants ont surtout veillé à s'adapter à leurs compétences et à leurs besoins, en s'assurant d'une bonne compréhension des consignes et des explications en français. Une enseignante a mis l'accent sur la nécessité de favoriser leur intégration sociale au sein du groupe, un élément qui n'est pas toujours spécifiquement travaillé en classe, par les enseignants. En français, les enseignantes ont souligné la difficulté de communication orale et écrite, qui a eu évidemment une incidence sur leur façon d'enseigner. De plus, le passé culturel et l'absentéisme de certains élèves font qu'il est difficile de les faire « rentrer dans le cadre », ce qui peut avoir des conséquences sur la classe dans la mesure où l'élève ne connaît pas encore les codes de conduite en classe. Une autre enseignante de français a adapté sa pratique en passant davantage par la

reformulation et une explication plus approfondie du vocabulaire. Elle travaillait également sur des textes réduits. La dernière enseignante a souligné son effort d'articulation et de reformulation, plus lente, pour se faire comprendre des élèves allophones. L'enseignant d'histoire-géographie a seulement indiqué que leur présence avait eu une incidence sur sa façon d'enseigner, car il s'était senti en difficulté. En histoire-géographie, nous pouvons supposer que cette mise en difficulté est liée essentiellement à la non-maîtrise du français des élèves, qui les empêchait certainement de comprendre les concepts étudiés en classe. Enfin, l'AESH a fait remarquer que l'enseignant d'anglais adaptait sa pratique, en ayant recours à la traduction, une tâche parfois difficile car, pour les élèves allophones, tout est en langues étrangères.

En ce qui concerne les dispositifs mis en place par les enseignants interrogés, les propositions ont été nombreuses. Tout d'abord, certains enseignants ont proposé de favoriser les échanges entre les élèves en établissant un système de tutorat et de réalisation des activités en binômes. Cela permet d'éviter le sentiment d'exclusion que peut avoir l'élève lorsqu'il arrive dans une classe ou il peut être vu comme « l'étranger ». Le tutorat est également l'occasion pour lui, de revoir les notions abordées en classe, mais cette fois-ci réexpliquées par un camarade qui emploiera peut-être un vocabulaire que l'élève sera davantage en mesure de comprendre. D'autres enseignants ont souligné la nécessité d'utiliser la différenciation des activités et des évaluations, ce qui permet à l'élève d'aborder les mêmes thèmes que les autres, mais en réalisant des activités correspondant davantage à son niveau. Il est possible de différencier le travail à la maison et d'aménager les devoirs donnés aux élèves, en donnant une charge de travail moindre, pour que l'élève se concentre sur un nombre de points limités. Il a également été indiqué qu'il était très important d'accorder du temps à ces élèves, par exemple en s'asseyant à côté d'eux, pour s'assurer que tout a été compris ou pour alléger la consigne donnée. Les professeurs de langues ont essentiellement insisté sur la communication en langue étrangère, qui permet d'éviter le recours au français. Certains d'entre eux ont également intégré les élèves en faisant des ponts entre les langues et les cultures, en sollicitant l'élève

pour qu'il communique aux autres des éléments dans sa langue maternelle ou sur son pays, ce qui permet de le valoriser et de ne pas le laisser de côté. Une autre enseignante de langue ne l'a pas testé avec son élève, mais a proposé de traduire le vocabulaire dans la langue maternelle de celui-ci, afin qu'il puisse comprendre plus facilement ce qui est étudié en classe. Une enseignante de français a proposé à l'élève des fiches d'apprentissages pour enfants, même s'il était plus âgé. Ainsi, il disposait d'une fiche utilisant un vocabulaire plus simple, et donc plus accessible. Cet élève était d'ailleurs accompagné par une aide formée au FLE, ce qui montre que parfois, les enseignants ne sont pas seuls et peuvent s'appuyer sur d'autres acteurs en mesure de s'adapter aux besoins des élèves. Une autre enseignante de français a eu recours à différents supports : « *J'ai utilisé plusieurs supports : un livre pour enfants avec une page par lettre de l'alphabet contenant mots avec dessins, lettre majuscule et minuscule, et un livre de lecture (méthode syllabique). Supports utilisés en tête à tête avec l'élève, sur des temps où la classe travaillait en autonomie* ». Enfin, une enseignante d'histoire-géographie, consciente de la difficulté d'entrer dans l'écrit pour les élèves allophones, a préféré prioriser l'oral. J'ai également pu noter qu'un enseignant n'avait pas répondu à cette question. Cela est peut-être dû au bon niveau de l'élève, qui ne nécessitait pas de dispositif particulier. Cela peut également être lié à un manque de ressources, ce qui peut nous laisser croire que les enseignants manquent de formation en ce qui concerne la gestion des élèves allophones. En effet, chaque enseignant tente diverses méthodes pour les aider, mais cela reste empirique et sans savoir si les méthodes testées sont réellement efficaces. Il s'agit donc d'une forme d'expérimentation qui, si elle ne fonctionne pas, peut porter préjudice à l'enseignement apporté à l'élève allophone.

A la question concernant la sollicitation de l'élève pour participer en classe, les avis divergent. Certains enseignants estiment que cela dépend de la date d'arrivée de l'élève en France. En effet, il est important que l'élève se sente à l'aise et bien intégré pour pouvoir s'exprimer. Cela dépend également de ses capacités. Ces professeurs pensent qu'il est préférable de lui laisser le choix, au début. Ils soulignent également la nécessité d'instaurer un dialogue avec cet

élève, ce qui permettrait par exemple de créer avec lui une sorte de contrat de participation. Ainsi, l'enseignant et l'élève pourraient d'abord fixer l'objectif de participer deux fois par semaine, puis trois, jusqu'à arriver à une participation à chaque cours. Les enseignants préférant solliciter l'élève, même s'il ne lève pas la main, mettent en avant la nécessité de le faire participer le plus possible, tout en restant bienveillant. Il est important de l'encourager et de « *valoriser chaque intervention* ». Le solliciter à prendre la parole permet de travailler avec lui la répétition et la phonétique. Une enseignante d'espagnol indique qu'il lui arrive d'interroger l'élève pour qu'il communique à la classe des expressions dans sa langue maternelle, qui pourront ensuite être comparées avec l'espagnol. L'enseignante d'histoire-géographie, souligne qu'il est possible d'interroger l'élève sans qu'il lève la main, lorsqu'il s'agit de questions simples. Toutefois, elle affirme qu'il ne faut pas trop lui forcer la main pour ne pas le bloquer. Les autres enseignants sont d'avis d'attendre que l'élève prenne la parole. En effet, il est nécessaire que celui-ci se sente en confiance et qu'il se soit habitué à son nouvel environnement. Ainsi, il faut lui laisser un temps d'adaptation pour éviter tout malaise ou toute intimidation. Une enseignante d'espagnol pense que l'élève rencontre peut-être moins de difficultés pour la prise de parole en classe de langue, car il a moins de risque d'être moqué par les autres à cause de son accent (qu'il a forcément au début lorsqu'il s'exprime en français).

En ce qui concerne la question sur la facilité d'apprentissage de nouvelles langues, les avis sont mitigés. Certains professeurs estiment que sa capacité d'apprentissage d'une nouvelle langue dépend de son niveau de scolarisation dans son pays d'origine, du moment de l'année au cours duquel il arrive, ainsi que de la proximité des langues parlées. Une enseignante d'espagnol a affirmé qu'un élève arrivant par exemple au début de l'année de 5<sup>ème</sup>, n'aurait pas particulièrement de difficultés à apprendre une nouvelle langue, dans la mesure où il débiterait son apprentissage au même titre que les autres élèves. Toutefois, si l'élève arrive en cours d'année, ou en fin d'année de 4<sup>ème</sup>, il sera plus difficile pour lui de rattraper son retard par rapport aux autres. Le professeur devra reprendre les bases avec cet élève, sans pour autant délaissé le reste de la

classe. Une majorité d'enseignants pense qu'il est plus facile pour les élèves allophones d'apprendre de nouvelles langues. Pour justifier leur réponse, beaucoup mettent en avant leur faculté d'adaptation à de nouvelles langues, parfois sans passer par la langue maternelle. Selon eux, l'élève a l'habitude d'autres langues et a appris à créer des liens entre les langues. La gymnastique linguistique plus fréquente à laquelle il est confronté (car il doit toujours transposer d'une langue à l'autre) lui permet de développer des capacités pour apprendre plus rapidement les langues. A l'inverse, les enseignants qui pensent que cela est plus difficile pour eux, mettent en avant la difficulté à assimiler la langue de leur pays d'accueil. Par conséquent, lorsque le professeur s'exprime en français, il est plus difficile pour l'élève de comprendre ce qui est dit autour de lui.

Les enseignants interrogés ont su faire ressortir de nombreuses difficultés éventuelles auxquelles les élèves pourraient être confrontés dans une classe. Un des points souvent retrouvé est l'intégration dans la classe. En effet, il peut sembler difficile pour l'élève de s'intégrer dans un groupe, d'une part du fait de la barrière de la langue, mais également pour des raisons identitaires, qui peuvent aussi être en relation avec les raisons de son arrivée en France. Une enseignante a même dénoncé une situation de classe dans laquelle l'élève était victime de racisme, un climat peu propice aux apprentissages. La seconde difficulté mentionnée très fréquemment concerne la compréhension du cours (notamment de documents étudiés en histoire), et la rédaction, qui peut être problématique à cause du manque d'étude du fonctionnement de la langue et du manque de vocabulaire. En ce qui concerne le vocabulaire, la difficulté principale réside, comme le mentionne un professeur d'histoire-géographie, dans la spécificité du vocabulaire employé dans chaque matière. En effet, un même mot peut avoir une signification bien différente d'une matière à l'autre. Les autres difficultés linguistiques concernent évidemment la syntaxe, la grammaire et la lecture de textes littéraires. D'autre part, une enseignante d'espagnol a mis en avant la lourde charge de travail donnée à ces élèves qui doivent rattraper le niveau des autres. L'élève peut rapidement se sentir dépassé par toutes les nouvelles notions qu'il doit acquérir. De plus, en langues, l'élève risque de mélanger les différentes

notions étudiées, dans la mesure où ils les abordent plus ou moins au même moment de l'année (comme par exemple les vêtements en espagnol et anglais). Enfin, l'enseignante d'histoire-géographie a mis en avant la difficulté de rester motivé, face à la charge de travail, mais également face aux thèmes étudiés. En effet, en histoire, les élèves étudient l'histoire d'un état qui est inconnu pour l'élève allophone, ce qui peut avoir une influence sur son envie d'apprendre. Pour terminer, la dernière difficulté mentionnée concerne l'impossibilité, pour l'élève, de comparer avec sa langue maternelle. Cela constitue en effet une perte de repère au moment d'apprendre.

Les enseignants ont proposé diverses solutions pour un élève qui, maîtrisant mal le français, a des difficultés d'apprentissage d'une langue étrangère. Le premier élément mis en avant est le recours aux images. En effet, il peut être intéressant d'imager chaque concept pouvant être compliqué à comprendre. L'enseignant peut également utiliser le non verbal, et mimer les mots de vocabulaire étudiés. Autrement dit, le visuel a beaucoup d'importance pour transmettre ce qui ne peut être efficacement transmis à l'oral. Comme nous l'avons dit précédemment, l'enseignant peut décider d'organiser un système de tutorat avec un élève volontaire, qui se chargerait de réexpliquer correctement à l'élève ce qui a pu être étudié en cours. Pour aider l'élève allophone en difficultés, il semble également primordial de différencier les activités en langue, et proposer par exemple, moins de rédaction au début. L'enseignant doit veiller à lui accorder de l'attention et à l'encourager dans ses activités, pour que l'élève prenne confiance en lui et se sente en sécurité. Il peut aussi lui proposer des fiches d'aides, peut-être plus axées sur le visuel, de façon à l'aider à comprendre les notions. Pour ce qui est de la langue, certains enseignants de langue pensent qu'en cas de difficultés de compréhension, il faut prioriser le français (l'espagnol devenant alors secondaire). D'autres proposent également de comparer la langue étudiée avec la sienne, et pourquoi pas le français, pour que l'élève ait un point de repère dans sa langue, comme les autres élèves. Pour terminer, une enseignante propose d'établir un contrat didactique avec lui. Ce contrat pourrait ressembler au

contrat de participation, mais cette fois-ci être axé sur les objectifs d'apprentissage.

Une majorité des enseignants est en faveur du plurilinguisme en classe. Les autres n'ont pas répondu à la question. Pour mettre en place le plurilinguisme, certains proposent de créer des ateliers pour étudier le fonctionnement de chaque langue, sur une notion donnée (peut-être le vocabulaire, ou la conjugaison). Une autre enseignante envisage de passer par des activités ludiques, en effectuant des jeux de traduction de mots dans les différentes langues. Ainsi, ces enseignants mettent en avant la nécessité de comparer les langues, pour intégrer et comprendre les différents systèmes linguistiques. Une enseignante d'anglais propose d'utiliser l'anglais comme langue commune, une solution qui peut être largement envisageable, dans la mesure où c'est une langue très utilisée dans le monde. Nous reviendrons plus loin sur cette notion. L'enseignant d'histoire-géographie propose également de former des petits groupes de travail, ce qui peut être intéressant pour étudier et comparer les différentes langues, tout en travaillant sur la collaboration (chaque élève ayant de nombreuses choses à apporter sur les différentes langues qu'il connaît). Les établissements pourraient aussi proposer des langues plus variées aux élèves, ne serait-ce qu'en initiation, pour que chacun puisse découvrir de nouvelles langues. Pour terminer, une enseignante a mentionné la nécessité de former les professeurs de langues étrangères. En effet, beaucoup d'enseignants ne favorisent pas le plurilinguisme dans leur classe, dans la mesure où ils n'ont pas été formés à la présence de diverses langues, chacun privilégiant une alternance codique français-langue étudiée.

Les bénéfices de cette instauration du plurilinguisme seraient nombreux. Tout d'abord, la communication en plusieurs langues obligerait les élèves à faire de réels efforts d'articulation et de formulation pour être compris de tous, ce qui enrichirait leur propre pratique. D'autre part, cela permettrait une meilleure intégration de l'élève allophone, puisqu'il serait reconnu et davantage compris par les autres. Ouvrir les élèves au plurilinguisme créerait un climat plus favorable



d'entraide et de confiance, dans la mesure où la curiosité des élèves leur permettrait d'en apprendre davantage sur leurs camarades. Ainsi, l'intégration du plurilinguisme dans la classe serait l'occasion de travailler sur la tolérance et le vivre ensemble. Les élèves bénéficieraient d'une plus grande ouverture d'esprit et seraient plus enclins à accepter les différences, notamment grâce aux échanges et à la coopération. Les échanges en plusieurs langues facilitent non seulement le développement cognitif, mais également l'ouverture culturelle et linguistique. De fait, à force d'échanges, l'enseignant et les élèves formeraient donc une véritable communauté linguistique.

Pour conclure, les différentes réponses apportées par les enseignants montrent de façon claire qu'il n'y a pas de pratique similaire d'une personne à l'autre et d'un élève à l'autre. Travailler avec des élèves allophones demande, pour l'enseignant, une réelle flexibilité et capacité d'adaptation. Le nombre d'enseignants en faveur du plurilinguisme montre qu'il peut être intéressant de favoriser un contact des langues, quelle que soit la matière. Cependant, le manque de cadre accordé à l'enseignement plurilingue et à l'enseignement spécifique de chaque matière en présence d'un élève allophone, empêche certainement de nombreux enseignants de faire l'expérience du plurilinguisme en classe.

Grâce aux différentes réponses qui ont été proposées, nous allons maintenant essayer d'esquisser un modèle envisageable dans les disciplines non linguistiques, puis dans les disciplines linguistiques.

### **3.1.2. Enseigner dans des disciplines à objet non linguistique**

Avant de proposer différentes stratégies d'enseignement qui peuvent être appliquées dans une classe de langue accueillant des élèves allophones, nous allons nous intéresser aux stratégies mises en place dans des disciplines autres que les langues vivantes étrangères. En effet, l'alternance codique ne concerne pas uniquement une alternance entre deux langues différentes, mais peut

également être une alternance de langue et de gestes, d'oral et d'écrit. Lorsque l'enseignant d'une discipline comme les mathématiques, l'histoire-géographie ou les sciences, devra transmettre ses savoirs à un élève allophone, il sera dans l'obligation de modifier ses modalités de travail, et donc ses codes.

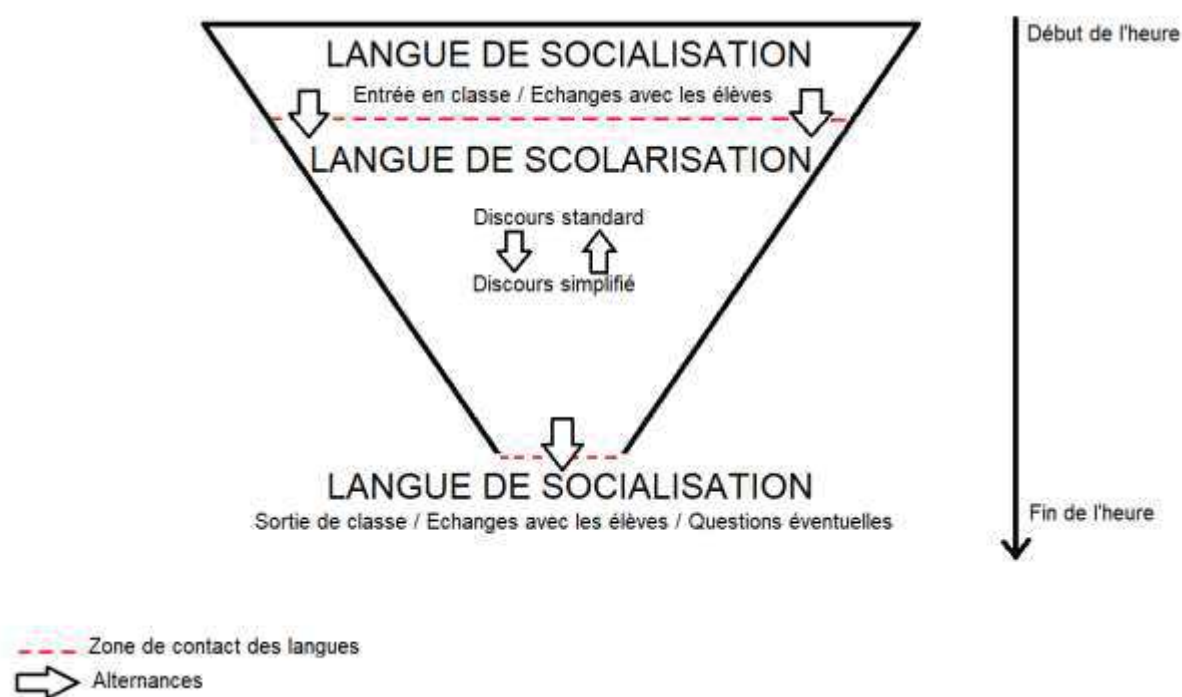
Tout d'abord, la première mission de l'enseignant va être d'adopter un discours clair dans sa discipline. En effet, étant donné que chaque matière a sa propre terminologie, il peut être difficile pour un élève de comprendre le sens de ce qui est dit en classe. Par exemple, un terme comme « milieu » n'a pas le même sens en classe de mathématiques, qu'en classe d'histoire-géographie ou de SVT. Il revient alors à l'enseignant de clarifier son discours, et d'être vigilant à expliciter, auprès des élèves, chaque terme qui pourrait prêter à confusion. En proposant une définition des mots adaptée à la matière enseignée, l'élève comprendra plus facilement et rapidement la polysémie de certains termes, en plus d'enrichir son vocabulaire en français. La Division des Politiques linguistiques, dans son rapport concernant la langue de scolarisation, a d'ailleurs indiqué que « *toutes les disciplines sont impliquées dans l'enseignement et le développement des compétences en langues* »<sup>12</sup>. De cette façon, l'élève va progressivement se construire un répertoire spécialisé en français lui permettant d'utiliser un discours adapté à chaque matière étudiée, ce qui contribue au développement de nombreuses compétences attendues.

Afin d'être d'autant plus clair sur les notions étudiées en classe, il faudra également que l'enseignant vulgarise son discours dès qu'il en aura l'occasion. L'élève allophone comprendra plus facilement, si le professeur veille à utiliser des mots et des phrases simples. Nous remarquons alors que sur une heure de cours, l'enseignant va procéder à plusieurs formes d'alternances ; il emploiera d'abord la langue de socialisation, en début de classe, pour échanger avec les élèves. Il passera ensuite à la langue de scolarisation, lorsque le cours commence. A un autre niveau, toujours dans le cadre du cours, l'enseignant passera également

---

<sup>12</sup> Division des Politiques linguistiques, « *Langues de scolarisation : vers un cadre pour l'Europe* », Conférence intergouvernementale, Strasbourg, 16-18 octobre 2006

d'un discours oral « standard », celui employé par tous les enseignants dans des classes ordinaires, à un discours « simplifié » permettant l'accès au sens par tous les élèves, dont les élèves allophones. Ce discours « simplifié » est également appelé le « foreigner talk », qui se définit comme une « *stratégie de communication qui consiste pour le locuteur à modifier sa langue maternelle en la simplifiant pour essayer de se faire comprendre d'un interlocuteur qui ne parle pas ou qui parle mal cette langue* » (Hamers, Blanc 1983). S'agissant d'une stratégie de communication à but pédagogique, nous remarquons bien que l'enseignant va procéder à une alternance de code, afin de faciliter la compréhension et l'apprentissage des élèves allophones. Le schéma ci-dessous reproduit ce système d'alternances au sein d'une classe incluant des élèves allophones :



### ***Les alternances de français dans des disciplines à objet non linguistique***

Comme nous venons de le mentionner, la polysémie peut poser problème aux élèves allophones. Ainsi, il semble primordial que l'enseignant adapte son discours et passe par l'emploi de synonymes, pour faciliter la compréhension des interactions orales. De plus, pour que l'élève parvienne plus aisément à distinguer le sens des mots, suivant la matière enseignée, l'enseignant pourra lui distribuer

une fiche récapitulative des définitions propres aux termes étudiés dans sa matière. Cela permettra à l'élève de retrouver rapidement le contexte dans lequel certains termes sont employés. Nous reproduisons ci-dessous une stratégie observée dans un cours d'histoire-géographie, dans une classe UPE2A (Faupin 2015 : 218-219) :

**« hgCla/29052012**

- 304 P vous notez s'il vous plaît // en un /// la fondation (27s) comment  
 305 est-ce qu'on appelle ça en français > / vous savez > / euh par  
 306 exemple la fondation / y a d'autres mots / quand : un : / une  
 307 personne / arrive au monde / comment est-ce qu'on appelle ça < //  
 308 quand quelqu'un arrive au monde / un bébé / J\*\*\* J\*\*\* P\*\*\*  
 309 G nacimiento  
 310 P nacimiento on dit comme ça en espagnol et en : en portugais non>  
 311 c'est la naissance > / la fondation c'est la naissance / c'est un  
 312 synonyme > / c'est / un nom qui veut dire la même chose / est-ce  
 313 que vous connaissez d'autres synonymes que ça < / quand on parle  
 314 de d'une histoire / quand on parle d'un peuple (4s) les origines /  
 315 maintenant on va changer / on a parlé d'un- d'une personne / qui  
 316 arrive au monde la naissance / la fondation pour une civilisation et  
 317 les origines pour un peuple / les origines ça veut dire d'où vient ce  
 318 peuple / pour > un arbre maintenant un arbre vous voyez tous un  
 319 arbre < / comme un sapin // où > sont > justement les origines de  
 cet  
 320 arbre / où > où va-t-on les trouver / les origines de cet arbre / J\*\*\*  
 321 G sous la terre  
 322 P sous la terre / effectivement / comment est-ce qu'on appelle ça <  
 323 G XXX  
 324 P ra- // les racines / ce sont les racines d'accord > / alors nous on va  
 325 aller aux racines / de la fondation de Rome »

Dans cet échange, nous pouvons voir que l'enseignant incite les élèves à trouver des synonymes du mot « fondation », en s'appuyant sur des exemples de la vie courante. Rapidement, le mot « nacimiento » émerge, ce qui montre que les élèves ont bien compris ce vers quoi l'enseignant voulait les mener. Ensuite, l'enseignant continue à étendre le vocabulaire, en donnant aux élèves le contexte d'emploi de ces mots, comme par exemple les racines pour les arbres ou les origines d'un peuple. Même si cet extrait est tiré d'un échange en classe UPE2A, il est possible de reproduire ce système dans une classe ordinaire, en laissant peut-être la parole en priorité à l'élève allophone, ou alors en ne faisant aucune distinction. En effet, l'enseignant pourrait tout à fait élaborer un système dans

lequel les synonymes du lexique à retenir feraient partie intégrante du chapitre, ce qui permettrait d'aider l'élève allophone, sans pour autant le stigmatiser. Ainsi, si nous reprenons le mot « milieu », que l'on retrouve dans différentes matières enseignées au collège, nous pouvons rapidement le remplacer en SVT par « environnement » ou en mathématiques par « centre », ce qui permettra à l'élève de visualiser plus aisément la réalité à laquelle se rapporte ce terme.

La notion de représentations est également primordiale lorsque l'enseignant doit enseigner dans une classe hétérogène, composée d'élèves francophones et allophones. En effet, certaines matières, comme l'histoire-géographie ou le français, sont des matières racontées par l'enseignant, ce qui va demander un effort d'imagination pour les élèves. Ces derniers auront peut-être des difficultés à se représenter ce qu'est la Révolution française s'ils n'ont jamais connu aucun événement similaire dans leur pays d'origine. De plus, ils n'auront peut-être jamais entendu parler de certains événements majeurs de l'Histoire française, s'ils sont par exemple issus d'un pays n'ayant aucun lien avec la France. L'enseignant, pour faciliter ce travail d'imagination et de représentation, pourra alors s'appuyer davantage sur l'image, en préparant des séances montrant des photos, des tableaux, des vidéos ou des reconstitutions. Ainsi, si l'élève comprend difficilement le discours employé par l'enseignant ou certains mots de vocabulaire, il pourra tenter de construire ses connaissances, peut être en langue maternelle, mais en s'appuyant sur ce qui a été montré en classe. Le concept sera assimilé plus rapidement et la langue sera moins une barrière à l'apprentissage (même si la maîtrise du français sera nécessaire pour de nombreuses activités réalisées en classe). D'autre part, l'enseignant devra prendre conscience que l'élève allophone peut également avoir étudié l'Histoire à travers le prisme de la subjectivité. Un élève d'origine algérienne n'aura certainement pas étudié la guerre d'Algérie de la même façon qu'un élève français. Pour ces types de cas, l'enseignant pourra notamment solliciter les élèves allophones, s'ils le souhaitent, pour qu'ils fassent part de leur enseignement d'origine sur le sujet, ce qui permettra un enrichissement culturel pour toute la classe. De plus, cela sera l'occasion de laisser la parole à l'élève, si son niveau de français le permet, en plus de

reconnaître ses origines et l'Histoire de son pays. Il peut en être de même en ce qui concerne les systèmes politiques, différents d'un pays à l'autre, qui peuvent être intéressants à aborder lorsque la classe est composée d'élèves d'origines différentes. Ainsi, l'enseignant favorisera les échanges interculturels entre les élèves, ce qui leur permettra à tous d'avoir une nouvelle perspective sur le monde. Toutefois, l'enseignant devra être vigilant à ne pas créer de malentendus en voulant intégrer l'élève et en lui posant des questions auxquelles il ne sera pas en mesure de répondre. Il est donc important que l'enseignant veille à ne pas solliciter constamment l'élève allophone sur ses différences, de façon à ne pas le présenter comme « l'étranger » de la classe. Ce qui aurait pour conséquence d'entraîner l'élève dans un mutisme, voire même un blocage dans cette matière.

En mathématiques, aussi étonnant que cela puisse paraître, l'utilisation de la langue va être particulièrement importante. En effet, il est courant d'entendre que les mathématiques sont considérées comme un langage universel, composées de nombres communs à toutes les langues. De nombreux élèves allophones ne présentent aucune difficulté en mathématiques, selon le témoignage de différents professeurs de mathématiques avec lesquels j'ai pu m'entretenir. Cependant d'autres élèves, qui ont déjà acquis des compétences en mathématiques dans leur pays d'origine, vont être confrontés à de nombreuses différences entre ce qu'ils avaient appris dans leur pays d'origine et ce qu'on leur demande d'apprendre dans leur pays d'accueil. En effet, certains ont appris à manipuler des chiffres différents, ou des symboles différents (comme le point), d'autres ont également appris différentes techniques de calcul. Pour terminer, certains élèves ont appris à travailler avec différentes réalités (comme la distance entre les villes, ou la monnaie)<sup>13</sup>. Ainsi, lorsqu'on leur demande de manipuler des chiffres ou des réalités bien différentes de ce qu'ils ont pu connaître, cela semble être une nouvelle difficulté pour eux. D'autre part, l'enseignant devra faire un réel travail sur la relation oral-écrit pour étudier les nombres avec ces élèves. En effet, au début de leur apprentissage, la réception orale en mathématiques peut être compliquée

---

<sup>13</sup> Mendonça Dias Catherine, « Enseigner les mathématiques avec des écoliers non ou peu francophones », 2009.

dans la mesure où, dans un nombre comme 299, l'élève entendra deux/cent/quatre/vingt/dix/neuf, et sera susceptible d'écrire 2100420109, ce qui l'amènera de fait à l'erreur.

C'est pour la compréhension des consignes que la maîtrise de la langue va être primordiale en cours de mathématiques. Diverses études ont montré que de nombreux élèves présentant des difficultés dans cette matière, n'ont en réalité pas de problème avec la maîtrise des calculs, mais plutôt avec la maîtrise de la langue française, ce qui les empêche de bien comprendre les consignes. Il ne s'agit pas d'une difficulté en mathématiques, mais d'une difficulté linguistique, un élément trop peu pris en compte par l'enseignant, si l'élève parvient à s'exprimer correctement en français, en classe. Selon Karine Millon-Fauré, « *on ne peut pas se fier à la maîtrise de la langue courante d'un élève pour estimer ses possibilités de compréhension d'un énoncé mathématique* ». Lors de la réalisation des activités, si les difficultés langagières en mathématiques ne sont pas prises en compte, « *les élèves se sentent abandonnés et livrés à eux-mêmes [...] ils abandonnent à leur tour et rompent le contrat didactique* » (Davin-Chnane 2005). Une autre mission de l'enseignant va donc être d'effectuer un réel travail sur les consignes. Il pourra par exemple proposer à l'élève de travailler avec une fiche de vocabulaire dédiée aux consignes, et l'inciter à repérer le verbe, les noms qui le complètent, et à lui faire déduire la tâche qu'il doit réaliser. D'autre part, il semble évident qu'au début de l'apprentissage, l'enseignant devrait pouvoir accorder à l'élève allophone l'utilisation d'un dictionnaire bilingue.

Pour terminer, nous allons proposer quelques pistes d'aides qui peuvent être mises en place dans une classe, afin de favoriser l'intégration et les apprentissages d'un élève allophone, dans une discipline à objet non linguistique. Tout d'abord, il va être primordial d'établir avec l'élève un contrat d'objectifs à remplir. Ce contrat sera établi en début d'année entre l'enseignant et l'élève, pour que ce dernier sache exactement ce qu'on attend de lui sur une période donnée. Il est envisageable de faire évoluer ces objectifs suivant les progrès réels de l'élève. S'entretenir avec lui et prêter une attention particulière à ses comportements et interactions en classe, permettra à l'enseignant de savoir si les compétences sont



validées ou non. En organisant des entretiens réguliers avec l'élève, l'enseignant pourra ainsi mieux comprendre les éventuelles difficultés, et l'accompagner plus précisément dans l'apprentissage. De plus, mettre en avant ses réussites et ses progrès sera une façon de valoriser ses efforts et de le motiver davantage.

En classe, si l'élève fait preuve d'une participation orale spontanée, il semble important que l'enseignant ne se formalise pas trop des erreurs linguistiques. En effet, en début d'apprentissage dans une classe ordinaire, l'élève doit surtout acquérir des compétences dans la matière. Ainsi, si la notion étudiée en classe est assimilée, mais que l'élève n'a pas encore les mots pour exprimer en français ce qu'il a compris, l'enseignant devra continuer à faire un travail sur le vocabulaire en inscrivant par exemple, dans le contrat d'objectifs de l'élève, la nécessité d'apprendre le vocabulaire correspondant aux notions. Nous reproduisons ci-dessous un exemple d'échanges entre un enseignant de mathématiques en UPE2A et ses élèves (Faupin 2015 : 222) :

**« mathCla/11042013**

- 96 P A\*\*\* rappelle-nous la somme c'est : / le résultat de >  
 97 -F la somme c'est / le / résultat de  
 98 P la somme c'est le résultat de quoi / quelle opération  
 99 F division  
 100 G division  
 101 P non  
 102 G comment on dit comment on dit  
 103 P ah quand vous m'aurez tout dit on va sûrement trouver la bonne  
 hein  
 104 -G c'est:: [/ le plus comment ça s'appelle  
 105 G [euh  
 106 P oui ben le plus comment ça s'appelle  
 107 G multiplication  
 108 F multiplication  
 109 G **sommer**  
 110 P oui **sommer** / comment on dit en français **sommer** /  
 111 a-ddi- [tio-nner //  
 112 G [ouais addition  
 113 F [ah oui addition  
 114 G addition soustraction  
 115 P alors la somme / c'est le résultat de [l'a-ddi-tion // si tu penses  
 à  
 116 sommer  
 117 Cl [a-ddit-ion  
 118 P c'est déjà bien / bon »



Ainsi, on remarque que l'enseignant accepte l'erreur des élèves, car ils ont compris que la somme correspondait au signe « plus ». Il va même accepter la création du substantif « sommer », en comprenant que l'élève s'est servi de sa langue d'origine pour créer un mot français qui pourrait correspondre au concept.

Si l'on regarde le contexte de ces échanges, nous pouvons voir que l'enseignant a recours à la récapitulation d'une notion étudiée en classe. Dans une classe ordinaire, l'enseignant pourrait tout à fait avoir recours à ce type de pratiques en posant des questions lexicales, aussi bien à l'élève allophone qu'à l'ensemble de la classe. De cette façon, tous les élèves sont impliqués dans l'élaboration de ce récapitulatif à l'oral, y compris l'élève allophone. L'enseignant peut également mettre en place un système de phrases à compléter, à l'oral, en fin de cours. Ce travail à l'oral effectué par tous les élèves de la classe, en collaboration, pourra notamment aider l'élève allophone à réorganiser ce qu'il a compris pendant l'heure. Une autre méthode serait également de demander à deux ou trois élèves de résumer ce qu'ils ont compris de la leçon, à la fin de l'heure. En effet, le vocabulaire employé par les élèves du même âge sera plus simple et permettra peut-être à l'élève allophone de mieux comprendre les notions. Le jour où ce dernier sera interrogé, l'enseignant pourra voir s'il assimile bien les notions et les concepts étudiés.

### **3.1.3. Enseigner dans des disciplines linguistiques**

En cours de langues vivantes, l'alternance codique va pouvoir être utilisée de différentes façons par l'enseignant. Comme nous l'avons vu, alterner la langue vivante enseignée et la langue maternelle constitue une véritable stratégie d'enseignement et d'apprentissage. Si ce système semble efficace lorsque la classe est composée d'élèves francophones, il peut toutefois poser problème lorsqu'un élève allophone est présent.

En France, les élèves allophones sont préalablement testés auprès des CASNAV, afin de déterminer leur niveau et leur orientation en UPE2A ou en classe ordinaire. Cependant, le nombre grandissant d'élèves allophones en France et le manque de place dans les structures adaptées portent préjudice à de nombreux élèves qui pourraient avoir besoin d'un enseignement adapté lors de leur arrivée. Il convient également de souligner que, pour des raisons pratiques, certains enfants ne peuvent pas être scolarisés dans des établissements offrant un dispositif UPE2A (distance géographique, manque de moyens de transport). De plus, à la suite d'un entretien avec une des élèves allophones que j'ai pu rencontrer, j'ai constaté qu'elle n'avait été soumise à aucun test de niveau lorsqu'elle a été scolarisée en France. Ainsi, comment est-il possible de déterminer les besoins réels des élèves allophones, en classe de langue étrangère, si certains sont scolarisés sans évaluation préalable ? Nous pouvons donc supposer que, comme elle, d'autres élèves allophones sont passés entre les mailles du filet et ne disposent pas d'un enseignement adapté à leurs besoins. En effet, si les élèves allophones accueillis dans le dispositif UPE2A ne peuvent être inclus en cours de langues étrangères que si leur niveau de français est suffisamment élevé, les élèves qui n'ont pas été testés vont être contraints, de suivre tous les cours en classe ordinaire. L'établissement pourra peut-être proposer un aménagement de l'emploi du temps de l'élève, une fois ses difficultés linguistiques mises en avant. Cependant, cet aménagement ne sera pas nécessairement mis en place rapidement, car les enseignants ne détecteront pas de façon immédiate qu'il s'agit d'un élève en difficultés. En effet, de nombreux élèves allophones sont peu enclins à prendre spontanément la parole à leur arrivée en France, pour des raisons évidentes de maîtrise de la langue, mais également pour des raisons identitaires qui leur sont propres. Cela rend donc difficile la détection de leurs lacunes dans une matière ou une autre.

Ainsi, l'enseignant de langues vivantes sera certainement confronté à l'enseignement de sa matière dans une classe incluant des élèves allophones ne maîtrisant pas le français. Nous pouvons donc nous demander comment il va adapter sa classe de façon à permettre l'apprentissage de la langue par tous les

élèves. Alternier l'espagnol, l'anglais ou l'allemand et le français est une solution qui convient parfaitement à une classe de francophones ; cela leur permet d'acquérir des connaissances métalinguistiques. Cependant nous pouvons supposer qu'un élève ne maîtrisant aucune des deux langues, et ayant un répertoire langagier très éloigné des deux systèmes exploités en classe, sera mis davantage en difficulté par ce processus. Dans cette partie, nous allons donc essayer de déterminer des techniques et des outils envisageables par l'enseignant de langues vivantes pour proposer un enseignement favorable aux élèves allophones. Les études sur le sujet étant encore peu nombreuses, les solutions proposées ne sont que théoriques et n'ont pas pu être toutes vérifiées en classe.

La première solution envisagée serait de maintenir l'alternance codique langue étrangère – français, en veillant à utiliser un discours simplifié, ce qui permettrait à l'élève de se raccrocher à des termes simples facilitant la compréhension. Ainsi, si nous prenons comme exemple les cours d'espagnol, l'enseignant devra veiller à utiliser un vocabulaire simple, ce qui semble le plus adapté aux élèves en plein apprentissage de la langue, en ayant recours notamment aux synonymes en espagnol. Lorsque la nécessité d'employer le français se fait sentir, l'enseignant pourra d'abord utiliser la traduction, puis employer d'autres équivalences en français. Il pourrait également solliciter les élèves francophones, pour que ces derniers reformulent ce qu'ils ont compris en français, en utilisant leurs propres mots, appartenant au langage courant, peut-être plus maîtrisé par les élèves allophones que la langue de scolarisation. En ce qui concerne les élèves allophones, si l'enseignant remarque une incompréhension lors du passage en français, ces derniers pourront être autorisés à utiliser le dictionnaire français-langue maternelle ou espagnol-langue maternelle, suivant les ressources mises à leur disposition. Il existe notamment des ressources sur internet que l'enseignant pourra transmettre à l'élève, comme le site Lgidf<sup>14</sup> correspondant au Projet Langues et grammaires en (Ile-de-) France. Ce site propose des fiches de présentation de plus de 70 langues, ainsi que des

---

<sup>14</sup>Site Projet Langues et grammaires en (Ile-de-) France : <http://lgidf.cnrs.fr/node/770>

ressources lexicales vers le français. Ces listes de vocabulaire ne sont pas exhaustives, mais proposent d'ores et déjà une base sur laquelle s'appuyer. De plus, il est également possible d'écouter les différents mots proposés, offrant ainsi une aide pour la prononciation et la discrimination auditive. De plus, lors de l'apprentissage du vocabulaire, l'enseignant pourra par exemple proposer aux élèves un imagier trilingue, pour que les élèves allophones comprennent le mot auquel il est fait référence, et puissent l'apprendre aussi bien en français qu'en espagnol. En outre, proposer cet imagier aux autres élèves de la classe permettrait de mettre en place une véritable démarche plurilingue et pluriculturelle, dans la mesure où ces derniers pourraient également apprendre de nouveaux mots dans une langue qu'ils ne connaissent pas. Au-delà d'offrir une aide aux élèves allophones et d'enrichir les connaissances linguistiques du reste de la classe, cette démarche permettrait également de valoriser l'élève. En effet, nous pouvons très bien imaginer une exploitation en classe au cours de laquelle les élèves auraient à répéter les mots de vocabulaire présents sur l'imagier, en espagnol (après un exemple fait par l'enseignant), en français, puis dans la langue de l'élève allophone (après un exemple fait par l'élève lui-même). De cette façon, chaque acteur présent dans la classe aurait quelque chose à enseigner aux autres, ce qui permettrait des échanges enrichissants et pourrait contribuer à un climat sécurisant pour tous les élèves. Le recours à un imagier trilingue, voire même quadrilingue, sera également très utile pour réaliser un travail sur les consignes au début de l'année, et sera profitable à tous les élèves. En effet, nous avons mis en avant dans la partie précédente, l'importance de la compréhension des consignes pour la réalisation des activités. Ainsi, en proposant dès le début une fiche « outils » sous forme d'imagier, l'élève comprendra plus facilement ce qui lui est demandé au bout de quelques semaines. Si l'enseignant ne peut s'appuyer sur un imagier, il devra s'assurer d'illustrer le plus possible son discours, en passant par des gestes, des dessins ou des schémas au tableau. Cela permettra à l'élève de visualiser plus aisément ce dont il est question lors des différents échanges réalisés en classe, ou des activités à effectuer. Par exemple, si nous restons sur la compréhension des consignes, l'enseignant pourrait

systématiquement demander la signification des termes d'une consigne, tout en reproduisant le geste au tableau pour illustrer ce qui est dit à l'oral. Un autre outil facilement exploitable par l'enseignant de langues ayant dans sa classe des élèves allophones, serait le logiciel IM translator. Ce logiciel permet de traduire un énoncé dans différentes langues (à ce jour 55 langues sont disponibles), en générant des fichiers audios dans la langue choisie par l'utilisateur. Les fichiers audios sont prononcés par des locuteurs natifs. De cette façon, l'enseignant pourrait préparer des fichiers audios, qu'il mettrait à la disposition de l'élève au moment de réaliser une activité. Si l'élève éprouve des difficultés pour comprendre des consignes à l'écrit, il pourra donc les écouter sur le fichier audio. Si cela ne l'aide toujours pas, il pourrait alors l'écouter, ou voir la consigne écrite dans sa langue maternelle. Cet outil pourrait donc permettre aux enseignants et aux élèves d'être moins démunis si une incompréhension se fait sentir. En effet, si un élève francophone ne comprend pas une consigne, il sera très aisé pour l'enseignant de reformuler en espagnol ou d'expliquer davantage en français. Cependant, un élève n'ayant qu'une légère maîtrise du français, n'aura peut-être pas encore les ressources suffisantes pour comprendre l'explicitation faite par l'enseignant. La limite de cet outil concernerait la volonté d'apprentissage du français de la part de l'élève allophone. En effet, si beaucoup peuvent envisager cet outil comme une aide provisoire, l'enseignant doit cependant être conscient que certains élèves pourraient se raccrocher à cet outil, sans faire les efforts nécessaires pour progresser dans la compréhension, qu'elle soit orale ou écrite. Ainsi, il faudra peut-être envisager un recours à cet outil uniquement si les lacunes sont trop importantes, ou par exemple en situation d'évaluation, afin de gagner du temps pour la réalisation de la tâche demandée, et pour que l'enseignant se rende disponible pour tous les élèves de la classe.

Il semble nécessaire de souligner que le travail de répétition et de reformulation est primordial pour l'apprentissage de la langue. Ainsi, lorsque l'enseignant effectue un travail sur le vocabulaire, il ne devra pas hésiter à accentuer sa pratique sur un système de répétition en classe entière. Il devra veiller à placer l'élève allophone devant, de façon à contrôler si ce dernier entend

bien ce qui est dit et participe bien aux activités de répétition qui lui seront tout à fait profitables. Nous pouvons très bien imaginer un échange sur le vocabulaire au cours duquel un élève formule une phrase comme « 'casa' significa 'maison' » ou « 'maison' se dice 'casa' en español », qui serait ensuite répétée à l'oral par l'ensemble de la classe. Cela permettrait à l'élève allophone de s'entraîner à la prononciation dans les deux langues, sans être particulièrement mis en avant vis-à-vis des autres. Toujours dans le but de travailler la discrimination auditive et la prononciation, l'enseignant pourra également avoir recours aux TICE. Il existe en effet des logiciels, comme Audacity, permettant d'écouter des enregistrements audios ou de s'enregistrer à l'oral. Cela constitue un bon exercice et un bon outil pour les élèves, qui peuvent ensuite se réécouter et se rendre compte eux-mêmes de leurs progrès ou de leurs points faibles. Un autre outil qui peut être particulièrement intéressant en classe de langues est le logiciel Tell me more, qui permet de travailler les consignes, le vocabulaire, la grammaire, la compréhension orale et écrite, et la prononciation, grâce à des exercices variés et interactifs. Cela permettrait donc aux élèves d'être plus autonomes dans leur apprentissage, et laisserait peut-être plus de temps à l'enseignant pour aider les élèves qui ont des besoins particuliers. En ayant recours à ces outils de façon régulière, les élèves allophones progresseront certainement plus rapidement qu'en classe ordinaire où ils n'oseraient pas prendre la parole, ce qui pourra être d'une grande aide sur le long terme. De cette façon, les élèves, même s'ils maîtrisent moins le français et que l'enseignant continue à utiliser l'alternance codique, pourront peut-être comprendre plus facilement les échanges en espagnol en classe. Enfin, l'enseignant pourrait également décider d'adopter le modèle de la classe inversée, en proposant aux élèves de travailler sur différentes notions en espagnol, à la maison. Il pourra ensuite leur demander de réaliser des vidéos explicatives grâce au logiciel Adobe Spark Vidéo, qui seraient ensuite visionnées en classe. Ainsi, l'élève allophone aurait d'abord du temps à la maison pour travailler la notion étudiée, puis pourrait collaborer au sein d'un groupe d'élèves pour réexpliquer ce qu'ils ont compris, en français, avec leurs propres mots. Ces vidéos pourraient ensuite être transmises à toute la classe, et seraient exploitables à n'importe quel

moment de l'année. Ce système serait bénéfique dans la mesure où la réalisation de ces vidéos demanderait une collaboration entre les élèves, un travail nécessaire sur la langue espagnole, un travail sur le texte explicatif puis sur la prononciation, aussi bien en français qu'en espagnol.

En classe de langues étrangères, il est récurrent que l'enseignant passe par le français pour expliciter des points de grammaire ou de conjugaison. Il va d'abord fournir une explication dans la langue enseignée, avant de passer à une explication en français, si les élèves le sollicitent en français ou en espagnol. A l'image de la pratique enseignante observée dans le documentaire *Comparons nos langues*, il pourrait être intéressant que l'enseignant s'appuie sur des systèmes linguistiques variés pour faire acquérir les différentes notions dans la langue enseignée. Si l'enseignant veut par exemple enseigner le conditionnel en espagnol, il pourrait écrire au tableau « me gustaría ir al cine », puis « j'aimerais aller au cinéma ». Il pourrait ensuite demander aux élèves de donner l'équivalent en anglais « I would like to go to the cinema ». Enfin il pourrait demander à l'élève allophone la façon de le dire dans sa langue. Par exemple, si l'élève est allemand, il dira « Ich würde gerne ins Kino gehen », ou s'il est portugais « Eu gostaria de ir ao cinema »<sup>15</sup>. En comparant ces différents systèmes linguistiques, nous pouvons voir que le français, l'espagnol et le portugais semblent fonctionner de la même façon, en ajoutant une terminaison à l'infinitif. En allemand et anglais, en revanche il est nécessaire d'ajouter « would » ou « würde gern » pour marquer le souhait. En proposant différents systèmes linguistiques, comme nous venons de le faire, il serait possible d'aider les élèves, aussi bien francophones qu'allophones, à mieux comprendre certains fonctionnements de la langue étudiée. De plus, cela leur permettrait de développer leur réflexion métalinguistique.

Pour terminer, la réflexion sur l'alternance codique en classe pose nécessairement la question des langues utilisées par l'enseignant et les élèves. Nous l'avons vu, l'alternance codique espagnol-français peut poser problèmes aux

---

<sup>15</sup> Traduction issue du site ImTranslator  
<http://imtranslator.net/translation/french/to-portuguese/translation/>



élèves allophones qui risquent de ne pas comprendre les enjeux de tous les échanges en classe. Ils sont donc moins avantagés que leurs camarades. Cependant, si nous considérons les nombreuses études proposant une réflexion sur le plurilinguisme en classe, il serait envisageable de proposer une alternance codique espagnol-anglais. En effet, favoriser le contact des langues offre de nombreux bénéfices aux élèves, qui développeront sur le long terme des compétences linguistiques, qui seront ensuite transférables à d'autres langues. Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'anglais est une langue étudiée dans presque tous les pays du monde. Il est donc rare qu'aucun élève n'y ait été confronté dans sa scolarité ou dans la vie quotidienne. De plus, les élèves francophones, s'ils n'ont jamais été initiés à cette langue en primaire, commencent son apprentissage en classe de 6<sup>ème</sup>. Ainsi, un enseignant d'espagnol pourra considérer que la majorité des élèves possède déjà quelques bases d'anglais. Nous pouvons donc imaginer un modèle de classe dans lequel l'enseignant et les élèves n'utiliseraient que l'espagnol et l'anglais pour communiquer. L'avantage de ce système serait que les élèves allophones ne seraient pas particulièrement démunis, comparés aux élèves francophones. Ils seraient donc sur un pied d'égalité quant à l'apprentissage de la langue, d'autant plus si le système linguistique des élèves allophones est très éloigné des systèmes linguistiques occidentaux. De plus, mettre en place un système dans lequel la langue maternelle d'aucun des élèves n'est présente, pourra les inciter davantage à parler espagnol. D'autre part, nous pouvons supposer que cela facilitera également l'entraide et la prise de parole. En effet, s'appuyer sur une langue que tous les élèves connaissent, permettrait à chacun de se retrouver dans l'une ou l'autre langue, et donc d'éviter des situations dans lesquelles seul un élève est laissé de côté, comparé aux autres. Utiliser l'anglais reviendrait également à utiliser une langue « neutre » sur le plan identitaire. Nous avons souligné précédemment que le conflit identitaire était très présent chez les élèves allophones qui doivent, du jour au lendemain, adopter une langue qu'ils n'ont pas choisie et un mode de vie qui n'est pas le leur. De cette façon, ils n'emploieraient ni leur langue maternelle, ni leur langue d'accueil, exactement comme les élèves



francophones. Cela serait l'occasion d'apprendre à connaître les autres et à travailler avec eux, indépendamment de la représentation que se font les élèves allophones. Pour terminer, utiliser cette stratégie offrirait aux élèves la possibilité de mieux maîtriser l'anglais. Pour mettre en place ce système, il pourrait être intéressant d'essayer de travailler en interdisciplinarité avec le professeur d'anglais. Bien évidemment, compte tenu des impératifs horaires de chaque enseignant, il serait peut-être plus envisageable de bloquer un créneau par semaine au cours duquel le professeur d'espagnol et le professeur d'anglais travaillent en tandem. Dans sa réalisation, nous pouvons imaginer un cours d'espagnol au cours duquel l'élève intervient en anglais s'il ne comprend pas. Il obtiendrait donc, de la part du professeur d'anglais, une réponse en anglais. Cette stratégie d'apprentissage montrerait que l'élève serait capable d'utiliser sa LV1 pour comprendre des informations sur sa LV2, ce qui constitue déjà une acquisition de compétences pour gérer le contact des langues. Nous pouvons également imaginer des activités ludiques au cours desquelles les élèves devraient travailler sur le vocabulaire en espagnol et en anglais. Ainsi, chaque élève, quel que soit son niveau dans l'une ou l'autre langue, pourrait affirmer ses capacités et enrichir ses connaissances. J'ai pu remarquer en classe d'espagnol que mes élèves avaient très bien retenu le mot « huracanes » lorsque je leur ai fait remarquer que ce terme ressemblait beaucoup à l'anglais « hurricanes », ce qui me laisse penser que l'anglais, bien que différent de l'espagnol, pourrait servir de support aux apprentissages. Toujours de façon ludique, l'enseignant pourra très bien proposer aux élèves de créer des dialogues, plus ou moins spontanés, en obligeant l'un des élèves à parler espagnol, et l'autre à lui répondre en anglais. Cet exercice, certes difficile au début car il demande une grande capacité de concentration, pourrait favoriser la communication entre eux, dans la mesure où, a priori, aucun n'est expert de la langue qu'il doit parler. Cela serait l'occasion de gommer certaines inégalités, et pourrait favoriser un climat de classe bienveillant. La limite de ce modèle concernerait essentiellement l'enseignant qui, s'il ne peut travailler en tandem avec un professeur d'anglais, serait dans l'obligation de maîtriser parfaitement l'anglais. Cependant, il s'agit d'un défi qui pourrait être

relevé par de nombreux enseignants de langues, ayant déjà une sensibilité et une affinité particulière avec les langues.

Pour terminer, la dernière alternance qui pourrait être envisagée en classe de langue étrangère serait une alternance espagnol – Langue des Signes Française (LSF). Bien que difficile à mettre en place, cela serait l'occasion de pallier de nombreux problèmes linguistiques chez les élèves allophones. Dans le documentaire *La cour de Babel*, une rencontre est organisée entre les élèves et des enfants sourds et muets, communiquant donc en LSF. J'ai été très surprise de constater que les élèves parvenaient à assimiler relativement rapidement les signes permettant de communiquer avec les autres enfants. En classe de langue étrangère, le recours à la LSF permettrait à un élève allophone qui a du mal à prononcer les mots (en français ou en espagnol), ou à saisir les enjeux des échanges oraux, de comprendre plus aisément ce qui se passe autour de lui. Ce passage intermédiaire pourrait être tout aussi enrichissant qu'une alternance espagnol-français. Toutefois, il convient de souligner qu'en classe de langues, ce recours à la LSF ne devrait pas être utilisé sans un accompagnement oral en français. Ainsi, les élèves francophones comprendraient ce qui est dit par l'enseignant, et les élèves allophones pourraient saisir également ce qui est transmis grâce aux gestes. Sur le long terme, l'élève allophone parviendra peut-être à assimiler le mot français qui correspond au signe, et donc à son référent réel. Même si ce modèle semble tout à fait intéressant, ses limites sont nombreuses. En effet, cette solution ne pourrait jamais être employée sans une préparation préalable. D'une part, il faudrait mettre en place une formation pour les enseignants, peut-être d'ores et déjà lorsqu'ils sont encore en études, par exemple sous forme d'option. D'autre part, les enseignants de langue seraient aussi obligés de faire preuve d'une grande adaptation et maîtrise de leur langue, de façon à pouvoir exploiter deux systèmes de communication en même temps, comme le ferait un véritable interprète. Il faudrait également mettre en place une formation des élèves qui devraient pouvoir comprendre et s'exprimer grâce aux gestes (en y alliant bien sûr la parole en français pour les francophones), un

processus qui prendrait beaucoup de temps et demanderait un remaniement de l'enseignement tel que nous le connaissons en France.

### **3.2. Comment organiser l'évaluation des élèves allophones ?**

Maintenant que nous avons proposé quelques solutions pour gérer l'alternance des langues dans une classe incluant des ENAF, reste encore la problématique de l'évaluation. En effet, si l'enseignant se doit d'adapter son enseignement aux élèves, il en va de même pour l'évaluation. Toutefois, évaluer les élèves allophones pose encore problème à de nombreux enseignants, qui ne savent pas quelles sont les modalités à employer. Certains d'entre eux préfèrent alors différer l'évaluation (Mendoza Dias, 2013) de façon à pouvoir analyser les besoins et les lacunes de l'élève sur quelques semaines voire quelques mois, au lieu de mettre l'élève dans une situation délicate, qui ne ferait que souligner son manque de maîtrise de la langue. Toutefois, cela n'offre pas de solution sur le long terme, dans la mesure où l'élève devra bien être évalué à un moment de l'année. De plus, être le seul à ne pas être évalué au sein de la classe pourrait avoir un effet négatif sur sa place au sein du groupe, puisque l'élève serait évidemment marqué comme étant différent. D'autre part, ne pas être évalué pourrait avoir des conséquences sur la motivation de l'élève, qui pourrait ne pas comprendre l'intérêt de faire autant d'efforts si son travail n'est pas évalué par la suite. D'autres enseignants décident, pour leur part, d'évaluer les élèves allophones, mais sans pour autant avoir recours à un quelconque système de différenciation. De fait, de gros écarts de niveaux sont constatés entre les travaux des élèves francophones et ceux des élèves allophones. Si cela peut permettre à l'enseignant de se rendre compte de l'écart de niveau réel qui existe entre l'élève allophone et ses camarades, ce système ne peut être qu'une source de découragement pour l'élève, qui peut également ressentir un sentiment d'injustice. En effet, son manque de maîtrise de la langue ne lui permet évidemment pas d'obtenir des

résultats aussi bons que ses camarades. Les enseignants qui ont recours à ces systèmes font référence à une évaluation normative (Mendonça Dias, 2013), c'est-à-dire une évaluation basée sur la norme, par rapport aux autres de la classe. Cependant, il convient justement de souligner que ces élèves ne partent pas du même point que leurs camarades. Il semblerait donc injuste et improductif de mesurer leurs compétences par rapport aux autres, alors que la barrière de la langue ne permet pas de savoir si les lacunes visibles dans les évaluations sont dues à de véritables lacunes dans la matière, ou alors à des difficultés langagières (notamment concernant la compréhension des consignes, ou la production écrite). Nous l'avons vu précédemment, il est tout à fait possible qu'un élève ait acquis les notions étudiées en classe, sans pour autant être en mesure de l'exprimer en français ou dans une autre langue.

Par conséquent, nous ne pouvons que souligner la nécessité d'adapter et de différencier son évaluation, de façon à avoir un regard juste sur les capacités réelles de l'élève. Nous parlerons dans un premier temps des recommandations consultables sur Eduscol, ou dans le CECRL, avant de nous concentrer davantage sur l'évaluation en classe de langues.

De façon générale, la différenciation semble être une solution appropriée pour répondre aux besoins de tous les apprenants d'un groupe classe, qu'il soit composé ou non d'élèves allophones. En effet, dans une même classe, les élèves n'avancent pas tous au même rythme et n'ont pas tous les mêmes acquis. La différenciation peut alors se définir comme « *une démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de compétences et de savoir-faire hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs et, ultimement, la réussite éducative* » (CSE, 2001 dans Caron, 2003)<sup>16</sup>. S'il est aujourd'hui important d'introduire la différenciation dans sa classe, ce recours est nécessaire lorsqu'elle comprend un élève allophone. Le site

---

<sup>16</sup> Groupe PTA « Évolution des pratiques pédagogiques et personnalisation des parcours », 2014, *Repères pour la mise en œuvre de la différenciation pédagogique*. Académie de Dijon.

Eduscol encourage grandement la différenciation, quel que soit le type d'évaluation visé. Nous pouvons citer : « *Les EANA ont droit à l'évaluation, à une « égalité des chances », et par conséquent une évaluation différenciée doit être mise en place. Il ne s'agit pas de proposer une activité (d'apprentissage ou d'évaluation) différente mais de jouer sur les niveaux de formulation, sur des variables d'adaptation. Cette différenciation relève d'une adaptation de l'activité commune qui peut porter sur l'étayage (la possibilité de disposer d'aides : dictionnaire, cours, lexique, tutorat et interactions, relecture orale des énoncés), sur la consigne (une adaptation de la formulation, de la forme de la tâche finale), sur la quantité (le nombre d'items à traiter, la longueur du texte à rédiger) »<sup>17</sup>.*

En termes d'application, cette différenciation va pouvoir être mise en place de façons variées. Tout d'abord, l'enseignant va pouvoir adapter la durée de l'évaluation, suivant les compétences et les difficultés de l'élève. En effet, il peut envisager de lui laisser davantage de temps pour réaliser son évaluation, dans la mesure où la formulation des phrases en français lui est beaucoup plus difficile qu'à un élève francophone. Le nombre de questions posées, ou la longueur des textes à étudier peuvent être réduits, pour ne pas le surcharger d'informations. L'important d'une évaluation est bien de contrôler l'acquisition d'éléments précis. L'enseignant peut donc tout à fait donner une évaluation avec un nombre de questions réduit, mais qui lui permet tout de même de constater les compétences qui sont maîtrisées ou non. D'autre part, l'enseignant peut également varier la modalité de l'évaluation. Nous avons vu précédemment que l'entrée dans l'écrit pouvait être difficile pour un élève allophone. Ainsi, il est possible pour l'enseignant de proposer à l'élève d'effectuer une évaluation orale. Par exemple, l'élève peut avoir un temps pour lire les questions, les écouter sur un enregistrement si besoin, puis y répondre à l'oral en utilisant un dictaphone ou le logiciel Audacity dont nous avons parlé précédemment. Cette solution peut être utilisée de façon provisoire, en début d'année, lorsque l'élève ne peut pas réaliser

---

<sup>17</sup> EDUSCOL L'enseignement du Français Langue de Scolarisation. « Concepts-clé sur l'apprentissage du français langue de scolarisation ». Groupe de travail national « Français Langue de Scolarisation » p.35

l'évaluation d'une autre manière. Lorsque l'enseignant l'en estime capable, il peut ensuite lui proposer une différenciation dans le support écrit. A l'écrit justement, l'évaluation peut être différenciée en ce qui concerne le type d'activités demandé. Par exemple, l'enseignant peut demander à l'élève de répondre par des « vrai ou faux », d'associer des phrases ou de remplir un texte à trous, ou un tableau partiellement rempli, ce qui serait un gain de temps pour l'élève dans la réalisation de son évaluation. Pour terminer, et pour faciliter la compréhension des consignes, ainsi que la rédaction, l'enseignant pourrait également autoriser à l'élève l'utilisation d'un dictionnaire monolingue ou bilingue, ou d'une fiche outils (correspondant par exemple à la fiche de vocabulaire sur les consignes). De façon générale, il semble nécessaire que l'enseignant prenne l'habitude, en classe entière, d'explicitier et de reformuler les consignes, pour s'assurer que l'élève a toutes les clés pour réussir son évaluation.

En classe de langues, la différenciation peut être mise en place, mais de façon plus restreinte, par souci d'équité avec les autres élèves de la classe. En effet, il semblerait injuste aux yeux des autres que l'élève allophone ait accès au dictionnaire bilingue espagnol-langue maternelle, si eux-mêmes n'y ont pas accès, l'espagnol étant aussi pour eux une langue étrangère. Cependant, comme pour les autres matières, l'enseignant peut effectivement lui laisser plus de temps pour écrire, ou lui donner des exercices demandant moins de rédaction. Pour un élève ne disposant pas du même système scriptural que les élèves francophones, il sera bien plus laborieux de rédiger un texte dans une autre langue étrangère. L'enseignant, s'il ne différencie pas le type d'exercices proposés dans l'évaluation, peut décider de noter l'élève selon des critères différents, en adaptant son barème. Il pourrait par exemple donner une note correspondant aux compétences réelles de l'élève, et écrire également la note que l'élève aurait eu sans adaptation du barème, afin qu'il puisse se situer par rapport aux autres. Lorsque l'évaluation s'effectue à l'écrit, l'enseignant doit être tout particulièrement attentif à l'explicitation des consignes à cet élève. Il peut traduire la consigne en français, si le niveau de l'élève permet une bonne compréhension. Si son niveau ne lui permet pas de comprendre correctement le français, l'enseignant peut autoriser

l'élève à avoir une fiche rappelant le vocabulaire des consignes, et effectuer des gestes pour qu'il comprenne ce qu'il a à faire. Si cela ne suffit toujours pas, l'enseignant peut avoir recours à l'outil ImTranslator dont nous avons parlé précédemment, qui permettra à l'élève de comprendre et d'écouter la consigne dans sa langue maternelle. Cela évitera des incompréhensions qui ne permettront pas à l'enseignant de valider les acquis de l'élève. Il est aussi possible de lui proposer une évaluation à l'oral, comme les enseignants peuvent le faire avec des élèves dyslexiques. De cette façon, l'élève peut essayer de répondre aux questions et a, par la même occasion, la possibilité de s'expliquer, se reprendre ou donner plus d'indications à l'enseignant en cas d'erreur. Cette évaluation orale pourrait se faire sous forme d'entretien, ou par enregistrement sur Audacity.

Il semble nécessaire de souligner que l'évaluation des compétences de l'élève allophone ne pourra pas être la même que pour un francophone. En effet, puisqu'ils ne disposent pas tous des mêmes acquis, ne serait-ce qu'en ce qui concerne la maîtrise de l'écriture ou de vocabulaire simple, les compétences attendues pour un élève de collège ne permettront pas d'évaluer la progression réelle des élèves allophones. Il va donc être nécessaire de définir des objectifs intermédiaires. L'enseignant peut alors en discuter avec l'élève et l'ensemble de l'équipe, afin qu'ils déterminent ensemble les compétences acquises, et à acquérir, pour un niveau donné, après une période d'observation en classe. Nous pouvons citer cette recommandation du site Eduscol : « *En classe ordinaire, l'enseignant s'accordera une période d'observation pour repérer, dans des situations d'apprentissage variées, les compétences scolaires, langagières et linguistiques que l'élève allophone a acquis dans son parcours antérieur et qu'il est capable de mobiliser. L'enseignant partira de ces observations pour organiser une évaluation progressive et positive, adaptée au profil de l'élève.* »<sup>18</sup>. Nous voyons donc qu'il est nécessaire que les enseignants prennent conscience des

---

<sup>18</sup> Eduscol, Repères pour l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire,

Eduscol, en ligne :

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/42/3/Reperes\\_inclusion\\_EANA\\_Differentiation\\_pedagogique\\_DGESCO\\_Eduscol\\_582423.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/42/3/Reperes_inclusion_EANA_Differentiation_pedagogique_DGESCO_Eduscol_582423.pdf)



compétences réelles des élèves, et adaptent leur enseignement de façon à les faire progresser à leur rythme.

Ainsi, un livret de compétences peut être construit, mettant en avant les objectifs intermédiaires que l'élève doit acquérir sur une période donnée. Ce livret permettrait notamment de planifier la progression de l'élève au cours de l'année. Les enseignants, l'élève et ses parents (ou tuteurs), peuvent définir ensemble les objectifs, mais également les supports d'évaluation. En fonction des progrès de l'élève, les modalités d'évaluation pourront être modifiées en cours d'année, de façon à guider progressivement l'élève vers une évaluation ordinaire.

Le but de l'enseignant, dans sa réalisation de l'évaluation, sera donc de permettre à l'élève allophone de remplir ces objectifs intermédiaires, d'où l'importance de différencier son évaluation. Il semble évident qu'une évaluation destinée à une classe ordinaire ne permettra pas à l'élève de valider la compétence attendue pour ce niveau, ce qui le ramènerait très fréquemment à un échec. Le site Eduscol met d'ailleurs à disposition un certain nombre d'outils et de documents d'aide à l'évaluation des élèves allophones, notamment des exemples de grilles de compétences reprenant des items du socle commun, des descripteurs du CECRL, ainsi que des exemples de situations d'évaluation pour valider les acquis<sup>19</sup>. Dans ce tableau, nous voyons d'ailleurs que l'évaluation de l'élève ne s'effectue pas seulement lors des interrogations ou des tâches de fin de séquence, mais aussi de façon continue. En effet, les progrès de l'élève ne se mesureront pas seulement en termes de compétence scolaire, mais également en termes de compétence sociale. Par exemple, l'enseignant pourra évaluer la capacité de l'élève à s'exprimer en classe ou à travailler en groupe ; un élément qui peut être évalué à chaque cours.

Un autre point primordial concernant l'évaluation est de rendre l'élève acteur de sa progression, et ce d'autant plus lorsqu'il s'agit d'un élève allophone.

---

<sup>19</sup> Eduscol. Outil d'évaluation. Eduscol en ligne : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/12/3/Document\\_evaluation\\_121009\\_c\\_228902\\_356123.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/12/3/Document_evaluation_121009_c_228902_356123.pdf)



Cela pourrait passer notamment par une autoévaluation à la fin de chaque évaluation ou activité, où l'élève aurait à remplir ce qui lui a semblé facile, difficile, et ce qui lui semble acquis ou non. Cette autoévaluation pourrait ensuite être validée, ou non, par l'enseignant, lors de sa correction ou à la fin du cours. Si tous les objectifs donnés pour la période impartie sont validés, l'enseignant et l'élève décideraient ensemble d'établir les nouvelles modalités de ce contrat d'apprentissage. Pour terminer, il convient de rappeler que l'enseignant doit toujours tâcher de rester positif lors de l'évaluation de l'élève, pour que ce dernier reste toujours motivé dans ses apprentissages et ne baisse pas les bras trop rapidement.

Pour conclure, nous pouvons dire que l'évaluation des élèves allophones peut être variée et dépend largement de chaque élève, les compétences n'étant pas les mêmes de l'un à l'autre. L'enseignant va devoir rester attentif aux besoins de chacun, tout en portant une attention particulière à l'élève allophone, pour qu'il puisse constater ses progrès tout au long de l'année. Ainsi, le mot d'ordre de l'enseignant concernant l'évaluation des élèves allophones serait : bienveillance, attention, et individualisation. En s'adaptant au profil de l'élève et à ses besoins, l'enseignant favorisera l'intégration de l'élève au sein du groupe, et de façon générale, son intégration scolaire. En effet, grâce à ces différentes méthodes, l'élève se familiarisera progressivement à son nouvel environnement scolaire et pourra, sur le long terme, poursuivre sa scolarité sereinement, au même titre que les élèves francophones.

## Conclusion

L'alternance codique est une véritable stratégie d'enseignement et d'apprentissage en classe de langue étrangère. En effet, l'enseignant y a recours pour transmettre son savoir, maintenir la communication et s'assurer de la bonne compréhension des élèves. Elle lui sert également à comparer les langues de façon à expliquer certains points en langue cible. Pour l'élève, l'alternance dans sa langue maternelle va se produire essentiellement comme manifestation de son interlangue, ainsi que pour signaler à l'enseignant une incompréhension, ou pour pallier des difficultés d'ordre lexicales ou linguistiques. Dans une classe incluant des élèves allophones, le recours à l'alternance codique vers le français est envisageable s'ils disposent d'une maîtrise suffisante de la langue pour s'y appuyer pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Lorsque l'élève ne la maîtrise pas suffisamment, le recours au français peut être problématique, même si cela peut lui permettre de travailler la langue de son pays d'accueil, tout en travaillant une nouvelle langue. L'élève aura alors besoin de plus de temps et d'aides supplémentaires pour acquérir la langue. L'alternance codique vers le français ne peut parfaitement convenir à ces élèves. Toutefois, l'enseignant peut maintenir cette stratégie en remplaçant par exemple l'alternance en français par une alternance en anglais, ou en ayant recours exclusivement à la gestuelle. Dans une classe hétérogène telle que nous la connaissons, il semble inévitable de procéder à la différenciation des activités, de façon à proposer à tous les élèves un enseignement adapté à leur niveau et à leurs besoins. Pour les ENAF, il peut alors être envisagé de leur fournir des supports dans différentes langues, y compris leur langue maternelle. Les nombreux outils numériques mis à disposition des enseignants peuvent ainsi être utilisés pour faciliter la gestion de l'hétérogénéité dans la classe. En plus de favoriser la différenciation, ces outils permettent également de travailler différentes activités langagières, nécessaires en classe de langues, dans la mesure où les élèves doivent pouvoir communiquer, écrire et comprendre à l'oral et à l'écrit, un discours dans une autre langue. Ainsi, avoir recours à la langue maternelle de l'élève pour faciliter sa compréhension et

son apprentissage semble être une solution efficace, même si elle doit rester transitoire, pour aider l'élève à apprendre une nouvelle langue étrangère.

Dans une classe incluant des ENAF, il est évident que tous devront faire preuve d'adaptation, de tolérance et de bienveillance. En tant qu'enseignant, il est un devoir de s'assurer d'une inclusion parfaite de tous les élèves. Ainsi, il pourra solliciter l'élève allophone pour procéder à une comparaison des langues et des cultures. Ce système, toujours basé sur une alternance des langues, sera l'occasion pour l'élève de faire découvrir aux autres des aspects culturels et linguistiques différents, et favorisera donc les échanges dans la classe. De plus, en ayant recours à une comparaison des langues maîtrisées par les élèves ainsi qu'aux alternances de langues à l'oral, la classe de langue étrangère deviendra ainsi un espace d'apprentissage plurilingue et pluriculturel qui ne pourra être que bénéfique pour tous les élèves de la classe et pour l'enseignant.

Au cours de cette première année en tant qu'enseignante d'espagnol, je n'ai pas eu l'occasion d'expérimenter les diverses solutions proposées dans ce mémoire. En effet, l'élève allophone présente dans ma classe maîtrisait parfaitement le français et n'avait besoin d'aucune aide supplémentaire comparée aux autres élèves de la classe. Toutefois, cette recherche m'a permis d'en savoir davantage sur les pratiques enseignantes envisageables dans le cas où des ENAF, ne maîtrisant pas le français, sont présents dans la classe. De cette façon, je dispose désormais d'un certain nombre d'outils que je pourrai utiliser dans une telle situation. Cela me permettra de vérifier l'efficacité des solutions que je propose dans ce mémoire. Ainsi, l'alternance codique me semble être le pivot de l'enseignement d'une langue étrangère dans une classe hétérogène. Cependant, aux vues des questionnaires renseignés par les enseignants de langues, je pense qu'il serait nécessaire d'établir un véritable modèle sur lequel ces derniers pourraient s'appuyer. De plus, il semble indispensable que ces derniers soient davantage formés à la gestion d'une telle hétérogénéité dans leur classe.

La réflexion sur le plurilinguisme et le développement de la compétence plurilingue en classe de langue étrangère, m'a donné envie de favoriser la comparaison des langues et des cultures ainsi que les échanges plurilingues en classe, qu'elle soit composée d'élèves uniquement francophones ou non. Etant donné les nombreux bienfaits du développement de cette compétence plurilingue et pluriculturelle, sensibiliser tous les élèves à cette diversité grâce à l'alternance codique, leur permettra également d'accueillir plus facilement la différence, créant ainsi une véritable communauté linguistique.

## Bibliographie

- Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants: intégration, littératie, alphabétisation*. Paris, France : Cle International.
- Auger, N. (2008). Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones. Dans J.-L. Chiss (dir.), *Immigration, Ecole et didactique du français* (p.187-230). Paris, France : Les Editions Didier.
- Auger, N. (Auteur) et Balois J.-M. (Réalisateur). (2004). *Comparons nos langues - Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)*. [DVD]. France : Canopé - CRDP de Montpellier.
- Cabañas Martínez, María Jesús, & Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). (2009). *La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares*. Málaga, España: ASELE.
- Cambra Giné, Margarida. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris, France: Editions Didier.
- Candelier, M., & Europarat. (2013). *Frepa : a framework of reference for pluralistic approaches to languages and culture; competences and resources*. Strasbourg: Council Of Europe Publ.
- Castellotti, Véronique. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris, France : Cle International.
- Causa, Maria. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère: stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*. Bern ; Berlin ; Bruxelles ; Frankfurt a. M. ; New York ; Oxford ; Wien: P. Lang.
- Cherqui, G., & Peutot, F. (2015). *Inclure: français de scolarisation et élèves allophones*. Paris, France : Hachette Livre.

- Clerc Conan, S., & Richerme-Manchet, C. (2016). *Didactique du français: pour une approche contextualisée et explicite de la langue à l'école*. Louvain-la-Neuve, Belgique : EME Editions.
- Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Récupéré le 30 janvier 2019, à l'adresse : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Dagenais, D., & Moore, D. (2004). *Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissages chez des enfants, en France et au Canada*. *Langages*, 38(154), 34-46. Récupéré le 08 janvier 2019, à l'adresse : <https://doi.org/10.3406/lgge.2004.945>
- Davin-Chnane, F. (2008). Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques. Dans J.-L. Chiss (dir.), *Immigration, Ecole et didactique du français* (p.21-61). Paris, France : Les Editions Didier.
- Faupin Elisabeth. (2015). *Prendre la parole en classe, une gageure pour les élèves allophones arrivants : le cas des cours de français, mathématiques et histoire-géographie*. (Thèse, Université Nice Sophia Antipolis, Nice, France). (NNT : 2015NICE2009). (tel-01170512). Récupéré de Thèses en ligne (tel), serveur de thèses multidisciplinaire : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01170512/document>
- Fogiel, Y. et Gonzalez, L. (Producteurs) et Bertuccelli, J. (Réalisatrice). (2013). *La Cour de Babel* [DVD]. France : Les Films du Poisson, Sampek Productions.
- Gloaguen Vernet, Nolwenn. (2009). *Enseigner le français aux migrants*. Paris, France: Hachette Livre.

- Kamber, Alain, & Skupien Dekens, Carine (éds). (2012). *Recherches récentes en FLE*. Bern, Suisse: Peter Lang.
- Le Ferrec, L. (2008). Littéracie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde. Dans J.-L. Chiss (dir.), *Immigration, Ecole et didactique du français* (p.101-145). Paris, France : Les Editions Didier.
- Langevin, Sébastien (Rédacteur en chef), & Cuq, Jean-Pierre (Directeur de la publication). (2014). La transposition en didactique du FLE et du FLS. *Recherches et applications. Le français dans le monde*, 55. Paris, France: CLE International.
- Lenoir, Pascal. (2006). Le mal, les mots. *Les Langues Modernes. Enseigner le mal*, 2, 42-45. Paris, France : APLV
- Lepetit, Sarah. (2016). *Inclure en classe la démarche comparative des langues-cultures en cycle 3: un levier pour l'apprentissage du français pour les élèves allophones nouvellement arrivés en France?* (mémoire de Master, Université d'Orléans, ESPE Centre Val de Loire, Orléans, France). Récupéré de DUMAS, système de dépôt universitaire de mémoires après soutenance : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01657468>
- López Chacón, Elena. (2015). *Interférences linguistiques entre le français et l'espagnol chez des immigrants espagnols en Belgique. (\*Es así que se habla en mi casa)* (Trabajo de fin de grado, Universidad de Salamanca, Departamento de Filología Francesa, grado en estudios franceses, Salamanca, España). Récupéré de GREDOS (Gestión del repositorio documental de la universidad de salamanca): [https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/127971/1/TG\\_LopezChaconE\\_InterferenciasLinguisticas.pdf](https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/127971/1/TG_LopezChaconE_InterferenciasLinguisticas.pdf)
- Mendonça Dias, Catherine. (2013). Carrefour des difficultés pour évaluer son élève allophone arrivant. Article récupéré le 12 mai 2019, à l'adresse :

<http://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2013/10/Catherine-Mendon%C3%A7a-Dias-article-%C3%A9valuation.pdf>

Mendonça Dias, Catherine (2014). Enseigner les mathématiques avec des écoliers non ou peu francophones. *Actes du 41ème Colloque international des Professeurs et Formateurs de Mathématiques chargés de la Formation des Maîtres (COPIRELEM), ARPEME, Quelles ressources pour enrichir les pratiques et améliorer les apprentissages mathématiques à l'école primaire ?* Récupéré le 12 mai 2019, à l'adresse : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01355094>

Mendonça Dias, Catherine. (2006). *Quelles sont les implications de l'hétérogénéité dans l'apprentissage et l'enseignement du F.L.S. ?* (Rapport de stage, Université de Rouen, Rouen, France). Récupéré du site Français Langue Seconde : <http://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2009/04/memoire-lheterogeneite-en-cla.pdf>

Mendonça Dias, Catherine. (2012). *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France : Les facteurs de variabilité en didactique du français en tant que langue seconde et leurs incidences sur les compétences des apprenants.* (Thèse de Doctorat en Sciences du langage, Université de Nice - Sophia Antipolis, Nice, France). tel-01355061. Récupéré de Thèses en ligne (tel), serveur de thèses multidisciplinaire : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01355061>

Millon-Fauré Karine. (2013). *Pistes pour l'enseignement des mathématiques aux élèves allophones nouvellement arrivés en France.* Récupéré le 12 mai 2019, à l'adresse : <http://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2009/04/Pistes-pour-enseigner-les-maths-aux-%C3%A9l%C3%A8ves-allophones-20131.pdf>



Ministère de l'Education nationale. (2001). *Bulletin Officiel de l'Education nationale spécial n°10 du 25 avril 2002. Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV). Texte adressé aux rectrices et aux recteurs d'académie.* Récupéré le 4 juin 2019, à l'adresse :

<https://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0201121C.htm>

Ministère de l'Education nationale. (1970). *Circulaire n° IX-70-37: Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers. B.O.E.N. n° 5 du 29 janvier 1970. Texte adressé aux Recteurs, aux Inspecteurs d'académie.* Récupéré le 4 juin 2019, à l'adresse : [http://dcalin.fr/textoff/clin\\_1970.html](http://dcalin.fr/textoff/clin_1970.html)

Ministère de l'Education nationale. (1973). *Circulaire n° 73-383 du 25 septembre 1973 : Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans. Bulletin officiel de l'Education Nationale n° 5 du 29 janvier 1970 aux Recteurs, aux Inspecteurs d'académie.* Récupéré le 13 avril 2019, à l'adresse :

<http://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2012/11/textes-et-rapports-officiels-concernant-les-eleves-allophones-arrivants-novembre-20121.pdf>

Ministère de l'Education nationale, Eduscol, © MEN/DGESCO. (2012a). *Document d'aide à l'évaluation des élèves allophones nouvellement arrivés. Ressources pour le Français Langue de Scolarisation.* Récupéré le 31 mai 2019, à l'adresse :

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/12/3/Document\\_evaluation\\_121009\\_c\\_228902\\_356123.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/12/3/Document_evaluation_121009_c_228902_356123.pdf)

Ministère de l'Education nationale, Eduscol, © MEN/DGESCO. (2012b). *L'enseignement du Français Langue de Scolarisation. Concepts-clé sur l'apprentissage du français langue de scolarisation.* Récupéré le 15 mai 2019, à l'adresse :

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/89/6/1\\_concepts\\_cles\\_12\\_0914\\_c2\\_228896.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/89/6/1_concepts_cles_12_0914_c2_228896.pdf)

Ministère de l'Éducation nationale. KLEIN et SALLÉ et al. (2009). *Rapport - n°2009-082. La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, Porte-parole du Gouvernement.* (p.52). Récupéré le 15 mars 2019, à l'adresse : [http://media.education.gouv.fr/file/2009/06/7/2009-082\\_-\\_IGEN-IGAENR\\_216067.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2009/06/7/2009-082_-_IGEN-IGAENR_216067.pdf)

Ministère de l'Éducation nationale, Eduscol. *Ressources pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés.* Récupéré le 27 avril 2019, à l'adresse : <https://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html>

Moore, Danièle. (2006). *Plurilinguismes et école.* Paris, France: Editions Didier.

Nègre, Xavier. Lexilogos. (2002, 2019). *Prononciation de l'allemand.* Récupéré le 12 mai 2019, à l'adresse : [https://www.lexilogos.com/allemand\\_prononciation.htm](https://www.lexilogos.com/allemand_prononciation.htm)

Observatoire des inégalités. (2017). *La scolarisation des enfants progresse dans le monde.* Récupéré le 28 mars 2019, du site Observatoire des inégalités: <https://www.inegalites.fr/La-scolarisation-des-enfants-dans-le-monde>

Omer, Danielle. (2013). *Éducatons plurilingues: l'aire francophone entre héritages et innovations.* Rennes, France: PUR (Presses Universitaires de Rennes).

Spaëth, V. (2008). Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires. Dans J.-L. Chiss (dir.), *Immigration, Ecole et didactique du français* (p.62-100). Paris, France : Les Editions Didier.

Surian, Marc. (2018). *Didactique du français et accueil des élèves migrants. Objets d'enseignement, obstacles et régulation des apprentissages.* Berne, Suisse : Peter Lang

Weber, C. (2008). Normes, variations et représentations de l'oral : vers un chemin didactique mieux balisé. Dans J.-L. Chiss (dir.), *Immigration, Ecole et didactique du français* (p.146-186). Paris, France : Les Editions Didier.

# Annexes

## **ANNEXE 1 : Questionnaire destiné aux élèves allophones**

### **Résultats questionnaires**

Elèves interrogés au sein du collège de l'Evre, à Montrevault sur Evre et du collège Jean Rostand (inclus en UPE2A) aux Herbiers.

Ana-Maria (collège de l'Evre, 5<sup>ème</sup>)

Hamoun (collège de l'Evre, 4<sup>ème</sup>)

Mujoose (collège Jean Rostand, 13 ans)

Anna (collège Jean Rostand, 13 ans)

Aminata (collège Jean Rostand)

#### **1. Quelle est ta langue maternelle ?**

Roumain

Kurde

Patois créole

Russe

Peul

#### **2. As-tu toujours vécu en France ? Si non, depuis combien de temps y vis-tu ?**

A cette question, les élèves ont bien évidemment répondu « non » à l'unanimité.

Voici les réponses données concernant le temps de séjour en France :

4 ans

2 ½ ans (depuis le 18 juillet 2016)

3-4 mois

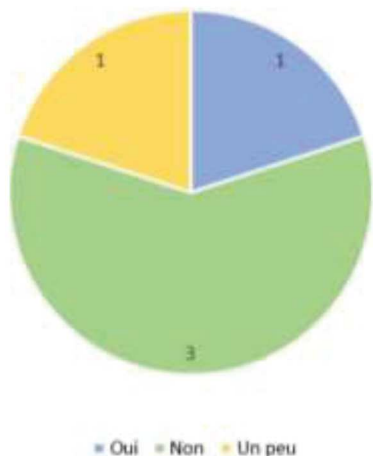
1 an et 8 mois

4 ans

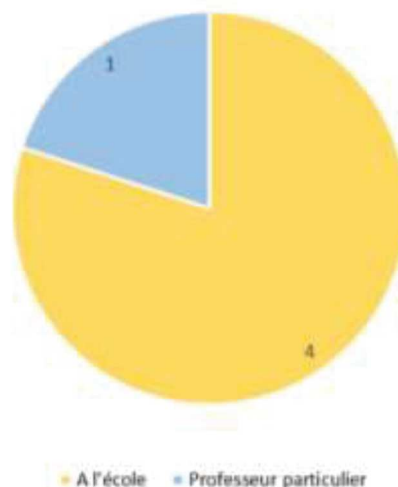
On remarque bien qu'au sein de l'UPE2A, les élèves ne sont pas sur un pied d'égalité concernant le temps de présence dans le pays. Toutefois, lors des entretiens je n'ai pas noté de différence majeure de maîtrise du français.

### 3. Parlais-tu déjà français avant d'arriver en France ? Si non, comment as-tu appris le français ?

Maîtrise du français avant d'arriver en France



Façon d'apprendre le français



Les deux élèves ayant répondu « un peu » et « oui » ont appris le français à l'école, c'est-à-dire dans leur école d'origine. Ceux ayant répondu « non » ont appris le français à l'école, en France. Une seule élève a été soutenue par un professeur de français et par sa mère, qui maîtrisait le français et pouvait l'aider.

### 4. A la maison, quelle(s) langue(s) parles-tu avec ta famille ?

Le roumain

Le kurde

Le créole, le français et l'espagnol (ses frères parlent espagnol)

Le russe

Le français (tout le temps), parfois le peul (certains mots sont plus faciles à trouver)

Ici, nous pouvons remarquer que la majorité des élèves n'utilise pas le français à la maison. Cela leur permet de maintenir l'usage de leur langue maternelle. Pour ces élèves, l'apprentissage et la communication en français au sein de l'établissement est donc primordial.

## 5. Actuellement, combien de langues parles-tu ? Lesquelles penses-tu parler couramment ?

4 (roumain, français, anglais)

4 ou 3 (français et kurde)

4 (créole, français, espagnol)

4 (russe et français)

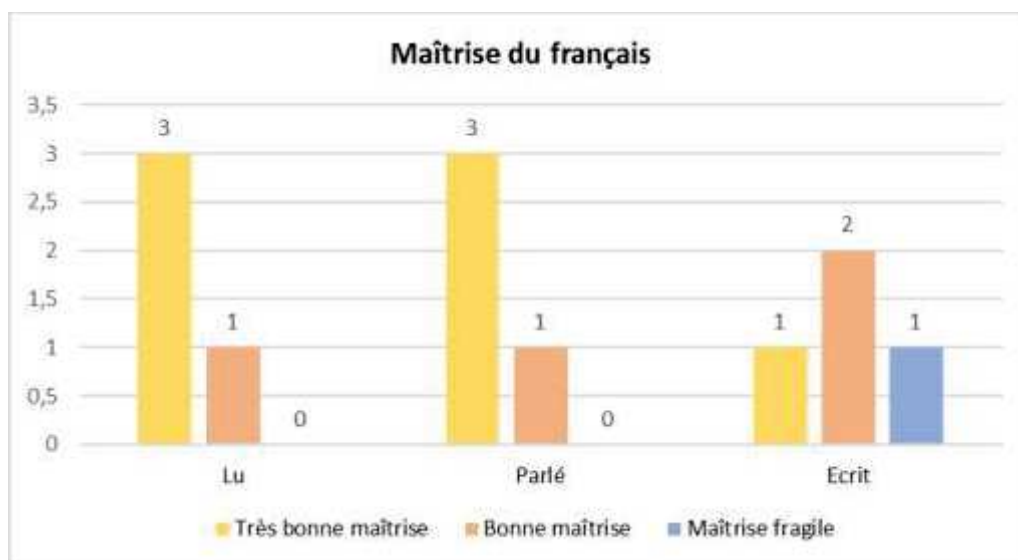
4 (peul et français)

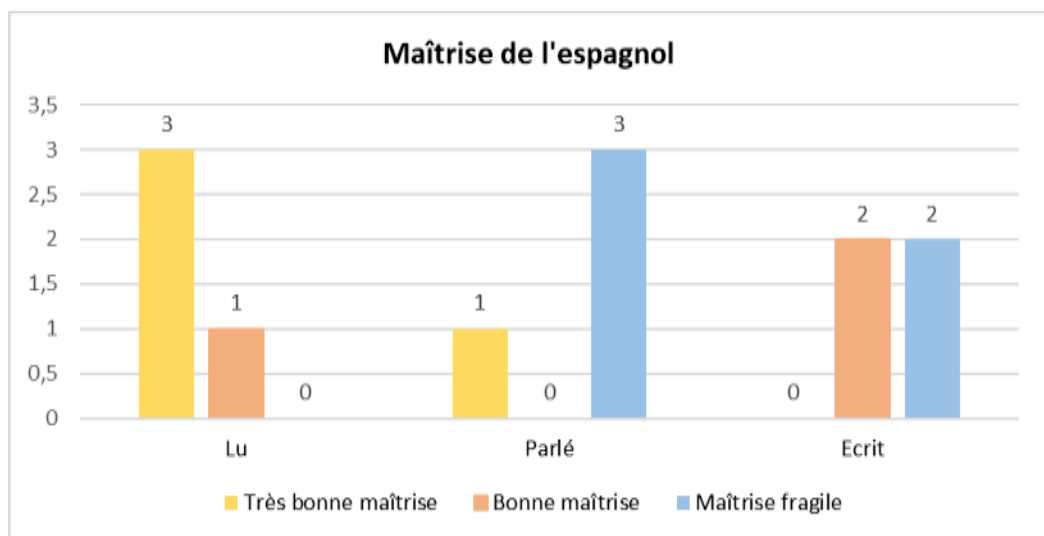
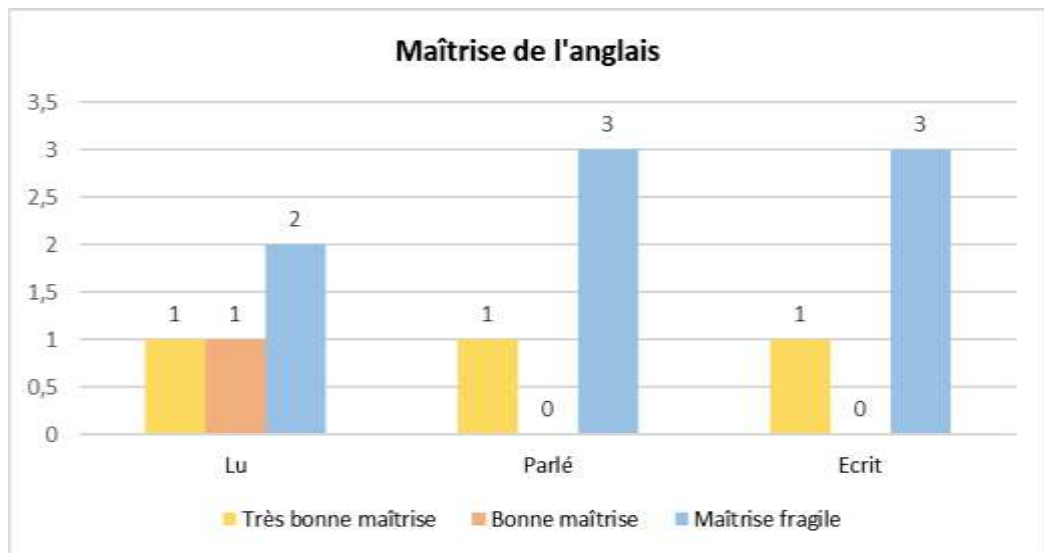
On remarque dans ces réponses que tous les élèves pensent parler le français couramment, en plus de leur langue maternelle. S'agissant d'élèves suivant les cours d'anglais et d'espagnol, nous pouvons supposer que leur maîtrise du français est suffisamment satisfaisante pour qu'ils puissent acquérir de nouvelles langues. Etant donné leur date d'arrivée en France, nous ne pouvons que souligner leur rapidité d'acquisition du français.

## Quel est ton niveau de maîtrise dans chacune des langues que tu parles (lu, parlé, écrit) ?

Seulement 4 élèves sur 5 ont répondu à cette question.

Tous les élèves ont indiqué avoir une très bonne maîtrise en lecture, expression orale et écrite dans leur langue maternelle. Seule Aminata a indiqué avoir une maîtrise fragile à l'écrit en peul, une langue essentiellement parlée à la maison, et non écrite.



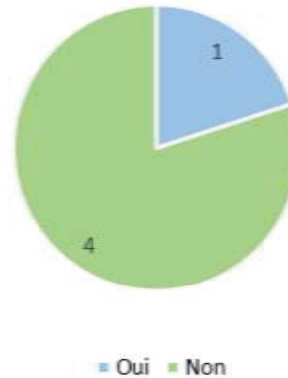


Les réponses nous montrent qu'au-delà de la maîtrise du français, les compétences des élèves semblent plus hétérogènes. Les deux compétences les moins maîtrisées sont l'oral et l'écrit, ce qui semble cohérent dans la mesure où la maîtrise de la langue orale est nécessaire pour entrer sereinement dans l'écrit. Les difficultés mises en avant par les élèves peuvent être liées aux difficultés de prononciation ou d'acquisition du vocabulaire, dues à leur langue maternelle. De plus, il faut également tenir compte du nombre d'années d'apprentissage des autres langues (certains élèves ayant commencé l'apprentissage de l'espagnol seulement cette année).

→ Lu espagnol plutôt bien maîtrisé car, en comparaison à l'anglais, la langue ressemble plus au français, donc facilités peut-être plus évidentes en termes de prononciation.

6. A ton arrivée en France, as-tu été directement scolarisé(e) dans des classes composées de francophones uniquement ? Si non, dans quels établissements es-tu allé(e) avant ?

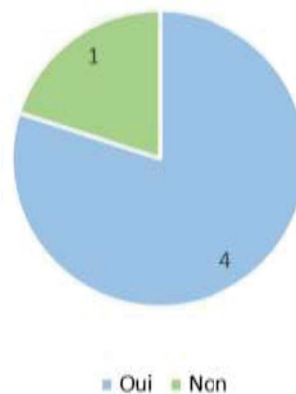
**Scolarisation immédiate dans des classes ordinaires**



Tous les élèves ayant indiqué être allés dans un autre établissement ont été accueillis dans une UPE2A.

7. A tes débuts en France, cela t'a-t-il semblé difficile de vivre dans un pays où l'on ne parlait pas ta langue maternelle ?

**Difficulté d'adaptation au pays d'accueil**



Les élèves ayant trouvé leurs débuts en France difficiles ont indiqué que le plus dur était de ne pas comprendre les échanges autour d'eux. L'un d'entre eux a affirmé que le français était difficile.



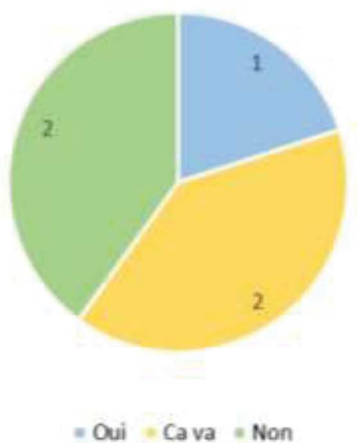
L'élève qui n'a pas trouvé cela difficile a indiqué qu'elle avait déjà un peu appris le français dans son ancien collège.

8. Lorsque tu dialogues en français, passes-tu d'abord par ta langue maternelle pour traduire dans ta langue les mots de ton interlocuteur ou pour produire des phrases ?

Tous les élèves ont répondu « non » à l'unanimité.

9. La LV1 enseignée dans la majorité des collèges est l'anglais. A-t-il été difficile pour toi d'apprendre l'anglais ?

Difficulté d'apprentissage de l'anglais



Non « J'aime apprendre de nouvelles langues et j'adore l'anglais »

Non « J'apprenais déjà l'anglais au Kurdistan »

Ça va « L'espagnol ressemble un peu à l'anglais donc ça va »

Ça va « Il n'y a pas de similitude avec le russe »

Oui « C'est plus difficile car ça ressemble moins à ma langue »

On remarque que pour la majorité des élèves, la facilité ou difficulté d'apprentissage est mise en avant grâce au contact des langues et aux compétences d'apprentissage linguistique des élèves.

**10. Tu as choisi l'espagnol comme LV2. Est-ce difficile pour toi d'apprendre encore une fois une nouvelle langue ? Ou au contraire, as-tu l'impression d'apprendre plus vite cette langue ?**

Oui « J'ai l'impression de l'apprendre un peu plus vite car il y a des mots qui ressemblent au roumain ou au français »

Oui « Non ce n'est pas difficile. J'apprends vite »

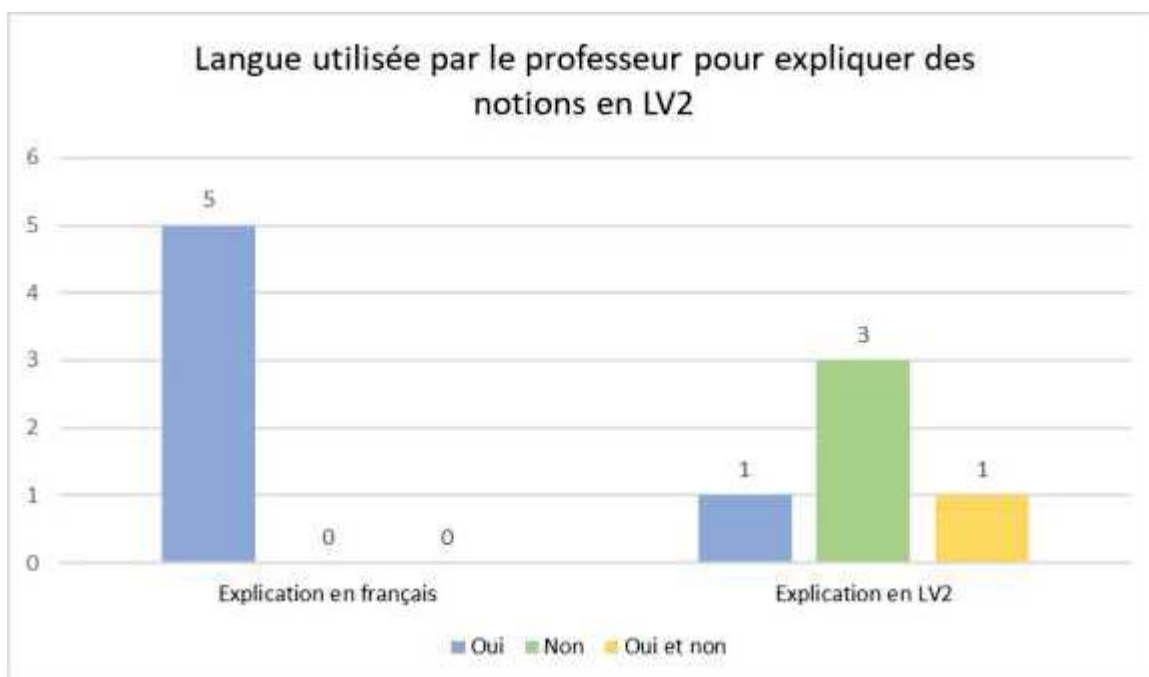
Non renseigné (l'élève parle déjà cette langue couramment)

Oui « J'ai l'impression d'apprendre cette langue plus rapidement. La prononciation est plus facile car on dit toutes les lettres »

Oui « J'apprends plus vite. Les intonations sont plus faciles »

Dans ces questionnaires, nous pouvons voir que de nombreux élèves comparent l'espagnol avec leur langue maternelle ou le français. Ils ont bien recours à une mise en contact des langues.

**11. En cours de langues étrangères, le professeur utilise souvent le français pour expliquer de nouveaux concepts ou des points de grammaire. Est-ce plus facile lorsque le professeur explique en français ? Est-ce plus facile lorsque le professeur explique en LV2 ?**



Tous les élèves ayant répondu « oui » expliquent qu'il leur est plus facile de comprendre en français car ils maîtrisent mieux la langue.

Une élève, qui parle espagnol, peut parfois comprendre plus facilement lorsque l'explication est faite dans sa LV2.

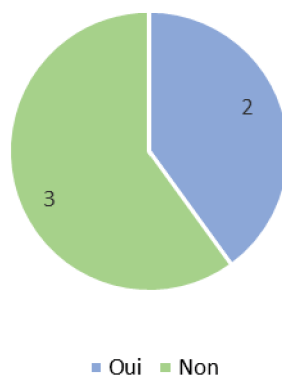
Ana-Maria, d'origine roumaine, a répondu que parfois il pouvait être plus facile lorsque le professeur explique en espagnol car certains mots de vocabulaire ressemblent au roumain. Ainsi, si le professeur explique en espagnol, puis en français (ou inversement) elle sera parfois plus en mesure de comprendre ce qui est dit en espagnol.

### **12. Lorsque le professeur d'anglais ou d'espagnol explique en français, as-tu besoin de traduire dans ta langue maternelle ?**

A cette question, les élèves ont répondu « non » à l'unanimité.

### **13. T'arrive -t-il de comparer les langues que tu apprends avec ta langue maternelle ?**

Comparaison des langues avec la langue maternelle

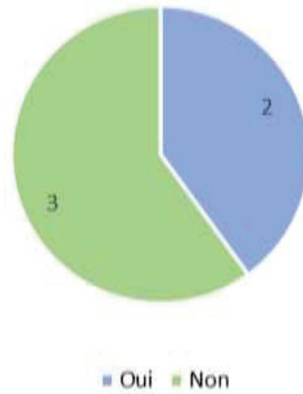


Les deux élèves ayant répondu « oui » ont avancé les justifications suivantes :

« Ça aide à réfléchir dans la langue pour voir ce qui ressemble », « c'est plus facile de comprendre les différences et les ressemblances ».

**14. D'après toi, pour mieux apprendre une langue, faut-il comparer les différentes langues que nous connaissons, ou au contraire faut-il apprendre chaque langue séparément des autres ?**

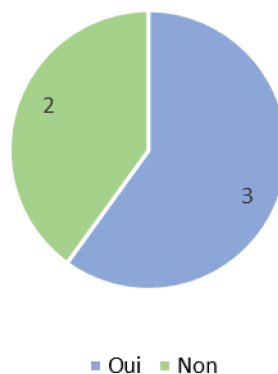
Utilité de comparer les langues qu'on apprend



C'est ici que les avis des élèves semblent le plus mitigés. Parmi les explications données par les élèves ayant répondu « oui » nous pouvons lire « on peut faire les mêmes techniques et c'est plus facile ». Ceux ayant répondu non ont surtout mis en avant la peur de mélanger les différentes langues qu'ils apprennent : « sinon on peut mélanger. Ou alors il ne faut pas comparer toutes les langues », « pour pas mélanger, s'il n'y a pas de ressemblance on ne compare pas ».

**15. Te sentirais-tu capable aujourd'hui, d'apprendre une nouvelle langue ?**

En capacité pour apprendre une nouvelle langue



Pour cette dernière question, les élèves ne sont pas tous du même avis. Les élèves ayant répondu « non » mettent en avant la peur de mélanger les différentes langues qu'ils apprennent.

Non « Je veux d'abord bien connaître l'espagnol pour pas me mélanger les pinceaux ».

Non « Ça fait déjà beaucoup de langues, j'ai peur de mélanger. Des fois il y a des mots espagnols qui sortent »

Les élèves ayant répondu « oui » mettent en avant leurs connaissances des autres langues (peut-être qu'inconsciemment, certains ont déjà des techniques d'apprentissage qui leur permet d'avoir confiance dans leur apprentissage de nouvelles langues).

Oui « J'aime bien apprendre de nouvelles langues »

Oui « J'ai déjà une bonne maîtrise des autres langues »

Oui « Je connais déjà plein de langues et plein de choses dans les langues donc c'est plus facile »

NOM :

Prénom : Ama-Maria

Classe : 5D

Questionnaire – L'alternance codique en classe de langues étrangères

1. Quelle est ta langue maternelle ?

Le roumain.

2. As-tu toujours vécu en France ?

oui

non

Si non, depuis combien de temps y vis-tu ?

4 ans.

3. Parlais-tu déjà français avant d'arriver en France ?

oui

non

Si non, comment as-tu appris le français ?

Avec l'aide d'une professeure que je voyait  
après les cours et de ma mère.

4. À la maison, quelle(s) langue(s) parles-tu avec ta famille ?

Le roumain.

5. Actuellement, combien de langues parles-tu ? 4

Lesquelles penses-tu parler couramment ?

- le roumain  
- le français  
- l'anglais

Quel est ton niveau de maîtrise dans chacune des langues que tu parles (lu, parlé, écrit) ?

Exemple : anglais – lu : très bonne maîtrise / parlé : maîtrise fragile / écrit : bonne maîtrise  
roumain - lu : très bonne maîtrise / parlé : très bonne m. / écrit : très bonne m.  
français - lu : très bonne m. / parlé : très bonne m. / écrit : bonne m.  
anglais - lu : très bonne m. / parlé : très bonne m. / écrit : très bonne m.  
espagnol - lu : bonne m. / parlé : m. fragile / écrit : insuffisant

6. A ton arrivée en France, as-tu été directement scolarisé(e) dans des classes composées de francophones uniquement ?

oui

non

Si non, dans quels établissements es-tu allé(e) avant ?

Je me rappelle plus du nom.



NOM :

Prénom : Ana-Maria

Classe : 5D

7. A tes débuts en France, cela t'a-t-il semblé difficile de vivre dans un pays où l'on ne parlait pas ta langue maternelle ?

Oui, car je ne comprenais rien.

8. Lorsque tu dialogues en français, passes-tu d'abord par ta langue maternelle pour traduire dans ta langue les mots de ton interlocuteur ou pour produire des phrases ?

Non

9. La LV1 enseignée dans la majorité des collèges est l'anglais. A-t-il été difficile pour toi d'apprendre l'anglais ?

oui

non

Pourquoi ?

J'aime apprendre de nouvelles langues et surtout j'adore l'anglais.

10. Tu as choisi l'espagnol comme LV2. Est-ce difficile pour toi d'apprendre encore une fois une nouvelle langue ? Ou au contraire, as-tu l'impression d'apprendre plus vite cette langue ?

J'ai l'impression de l'apprendre un peu plus vite car il y a des mots qui ressemblent au roumain ou au français.

11. En cours de langues étrangères, le professeur utilise souvent le français pour expliquer de nouveaux concepts ou des points de grammaire.

Est-ce plus facile lorsque le professeur explique en français ?

Oui

Non

Est-ce plus facile lorsque le professeur explique dans la langue enseignée ?

Oui

et

Non

↳ Car quand je ne comprends pas je peux avoir plus de vocabulaire.

12. Lorsque le professeur d'anglais ou d'espagnol explique en français, as-tu besoin de traduire dans ta langue maternelle ses explications ?

oui

non

Si oui, as-tu besoin de le faire souvent ?

NOM :

Prénom : Ama-Maria

Classe : 50

13. T'arrive-t-il de comparer les langues que tu apprends avec ta langue maternelle ?

oui

non

Si oui, qu'est-ce que cela t'apporte ?

14. D'après toi, pour mieux apprendre une langue, faut-il comparer les différentes langues que nous connaissons, ou au contraire faut-il apprendre chaque langue séparément des autres ?

Il vaut mieux comparer car comme ça on peut faire des mêmes techniques et c'est plus facile.

15. Te sentirais-tu capable aujourd'hui, d'apprendre une nouvelle langue ?

oui

non

Pourquoi ?

Je voudrais d'abord <sup>connaître</sup> l'espagnol un peu plus pour ne pas me mélanger les pinceaux.



NOM :

Prénom : Hamoun

Classe : 4<sup>04</sup>

Questionnaire – L’alternance codique en classe de langues étrangères

1. Quelle est ta langue maternelle ?

Le kurde

2. As-tu toujours vécu en France ?

oui

non

Si non, depuis combien de temps y vis-tu ?

depuis le 18~~7~~ juillet 2016

3. Parlais-tu déjà français avant d’arriver en France ?

oui

non

Si non, comment as-tu appris le français ?

à l'école

4. À la maison, quelle(s) langue(s) parles-tu avec ta famille ?

en kurde

5. Actuellement, combien de langues parles-tu ? 4 ou 3

Lesquelles penses-tu parler couramment ?

le français et le kurde

Quel est ton niveau de maîtrise dans chacune des langues que tu parles (lu, parlé, écrit) ?

Exemple : anglais – lu : très bonne maîtrise / parlé : maîtrise fragile / écrit : bonne maîtrise

6. A ton arrivée en France, as-tu été directement scolarisé(e) dans des classes composées de francophones uniquement ?

oui

non

Si non, dans quels établissements es-tu allé(e) avant ?

collège georges brassens à taverny

NOM :

Prénom : HAMOYAN

Classe : 4<sup>e</sup>

7. A tes débuts en France, cela t'a-t-il semblé difficile de vivre dans un pays où l'on ne parlait pas ta langue maternelle ?

Oui parce que je ne comprenais pas.

8. Lorsque tu dialogues en français, passes-tu d'abord par ta langue maternelle pour traduire dans ta langue les mots de ton interlocuteur ou pour produire des phrases ?

Non

9. La LV1 enseignée dans la majorité des collèges est l'anglais. A-t-il été difficile pour toi d'apprendre l'anglais ?

oui

non

Pourquoi ?

J'apprenais déjà l'anglais en kurdistan.

10. Tu as choisi l'espagnol comme LV2. Est-ce difficile pour toi d'apprendre encore une fois une nouvelle langue ? Ou au contraire, as-tu l'impression d'apprendre plus vite cette langue ?

Non ce n'est pas difficile j'apprends vite.

11. En cours de langues étrangères, le professeur utilise souvent le français pour expliquer de nouveaux concepts ou des points de grammaire.

Est-ce plus facile lorsque le professeur explique en français ?

Oui

Non

Est-ce plus facile lorsque le professeur explique dans la langue enseignée ?

Oui

Non

12. Lorsque le professeur d'anglais ou d'espagnol explique en français, as-tu besoin de traduire dans ta langue maternelle ses explications ?

oui

non

Si oui, as-tu besoin de le faire souvent ?

NOM :

Prénom : Hamoun

Classe : 4<sup>04</sup>

13. T'arrive-t-il de comparer les langues que tu apprends avec ta langue maternelle ?

oui

non

Si oui, qu'est-ce que cela t'apporte ?

14. D'après toi, pour mieux apprendre une langue, faut-il comparer les différentes langues que nous connaissons, ou au contraire faut-il apprendre chaque langue séparément des autres ?

Non il ne faut pas les comparer.

15. Te sentiras-tu capable aujourd'hui, d'apprendre une nouvelle langue ?

oui

non

Pourquoi ?

J'aime bien apprendre des ~~nouveaux~~ nouvelles langues.



NOM :

Prénom : Muyose

Âge : 13 ans

Questionnaire – L'alternance codique en classe de langues étrangères

1. Quelle est ta langue maternelle ?

le patois créole

2. As-tu toujours vécu en France ?

oui

non

Si non, depuis combien de temps y vis-tu ?

Depuis 3-4 mois

3. Parlais-tu déjà français avant d'arriver en France ?

oui

un peu

non

Si non, comment as-tu appris le français ?

J'ai appris le français à l'école

4. À la maison, quelle(s) langue(s) parles-tu avec ta famille ?

le créole

le français

l'espagnol (mes frères parlent espagnol et j'ai vécu en Espagne)

5. Actuellement, combien de langues parles-tu ?

4

Lesquelles penses-tu parler couramment ?

le créole

le français

l'espagnol

Quel est ton niveau de maîtrise dans chacune des langues que tu parles (lu, parlé, écrit) ?

Exemple : anglais – lu : très bonne maîtrise / parlé : maîtrise fragile / écrit : bonne maîtrise

- créole : lu : très bonne maîtrise / parlé : très bonne maîtrise / écrit : très bonne maîtrise
- français : lu : bonne maîtrise / parlé : très bonne maîtrise / écrit : maîtrise fragile
- espagnol : lu : très bonne maîtrise / parlé : très bonne maîtrise / écrit : bonne maîtrise
- anglais : lu : bonne maîtrise / parlé : maîtrise fragile / écrit : maîtrise fragile

6. A ton arrivée en France, as-tu été directement scolarisé(e) dans des classes composées de francophones uniquement ?

oui

non

Si non, dans quels établissements es-tu allé(e) avant ?

UPE2A au collège Jean Rostand aux Herbiers

7. A tes débuts en France, cela t'a-t-il semblé difficile de vivre dans un pays où l'on ne parlait pas ta langue maternelle ?

non ça ne m'a pas semblé difficile car je parlais un peu français dans mon collège avant

8. Lorsque tu dialogues en français, passes-tu d'abord par ta langue maternelle pour traduire dans ta langue les mots de ton interlocuteur ou pour produire des phrases ?

non

9. La LV1 enseignée dans la majorité des collèges est l'anglais. A-t-il été difficile pour toi d'apprendre l'anglais ?

oui ça va non

Pourquoi ?

L'espagnol ressemble un peu à l'anglais donc ça va

10. Tu as choisi l'espagnol comme LV2. Est-ce difficile pour toi d'apprendre encore une fois une nouvelle langue ? Ou au contraire, as-tu l'impression d'apprendre plus vite cette langue ?

Je connaissais déjà l'espagnol avant

11. En cours de langues étrangères, le professeur utilise souvent le français pour expliquer de nouveaux concepts ou des points de grammaire.

Est-ce plus facile lorsque le professeur explique en français ?  Oui  Non

Est-ce plus facile lorsque le professeur explique dans la langue enseignée ?  Oui  Non

pas toujours

C'est plus facile en français car je connais mieux le français

12. Lorsque le professeur d'anglais ou d'espagnol explique en français, as-tu besoin de traduire dans ta langue maternelle ses explications ?

oui

non

Si oui, as-tu besoin de le faire souvent ?



13. T'arrive-t-il de comparer les langues que tu apprends avec ta langue maternelle ?

oui

non

Si oui, qu'est-ce que cela t'apporte ?

Ça aide à réfléchir dans ma langue (similitudes)

14. D'après toi, pour mieux apprendre une langue, faut-il comparer les différentes langues que nous connaissons, ou au contraire faut-il apprendre chaque langue séparément des autres ?

Oui il faut les comparer

15. Te sentiras-tu capable aujourd'hui, d'apprendre une nouvelle langue ?

oui

non

Pourquoi ?

J'ai déjà une bonne maîtrise des autres langues.

NOM : \_\_\_\_\_

Prénom : Anna

Âge : 13 ans

Questionnaire – L'alternance codique en classe de langues étrangères

1. Quelle est ta langue maternelle ?

le russe

2. As-tu toujours vécu en France ?

oui

non

Si non, depuis combien de temps y vis-tu ?

Depuis 1 an et 8 mois

3. Parlais-tu déjà français avant d'arriver en France ?

oui

non

Si non, comment as-tu appris le français ?

J'ai appris le français à l'école.

4. À la maison, quelle(s) langue(s) parles-tu avec ta famille ?

Je parle russe avec ma famille

5. Actuellement, combien de langues parles-tu ?

4

Lesquelles penses-tu parler couramment ?

le russe  
le français

Quel est ton niveau de maîtrise dans chacune des langues que tu parles (lu, parlé, écrit) ?

Exemple : anglais – lu : très bonne maîtrise / parlé : maîtrise fragile / écrit : bonne maîtrise

- russe : lu : très bonne maîtrise / parlé : très bonne maîtrise / écrit : très bonne maîtrise
- français : lu : très bonne maîtrise / parlé : très bonne maîtrise / écrit : bonne maîtrise
- espagnol : lu : très bonne maîtrise / parlé : maîtrise fragile / écrit : bonne maîtrise
- anglais : lu : maîtrise fragile / parlé : maîtrise fragile / écrit : maîtrise fragile

6. A ton arrivée en France, as-tu été directement scolarisé(e) dans des classes composées de francophones uniquement ?

oui

non

Si non, dans quels établissements es-tu allé(e) avant ?

UPE2A au collège Jean Rostand aux Herbiers

7. A tes débuts en France, cela t'a-t-il semblé difficile de vivre dans un pays où l'on ne parlait pas ta langue maternelle ?

Oui ça a été difficile car je ne comprenais pas les autres et le français était difficile.

8. Lorsque tu dialogues en français, passes-tu d'abord par ta langue maternelle pour traduire dans ta langue les mots de ton interlocuteur ou pour produire des phrases ?

non

9. La LV1 enseignée dans la majorité des collèges est l'anglais. A-t-il été difficile pour toi d'apprendre l'anglais ?

oui ça va non

Pourquoi ?

Il n'y avait pas de similitudes avec le russe.

10. Tu as choisi l'espagnol comme LV2. Est-ce difficile pour toi d'apprendre encore une fois une nouvelle langue ? Ou au contraire, as-tu l'impression d'apprendre plus vite cette langue ?

Oui j'ai eu l'impression d'apprendre plus rapidement. La prononciation est plus facile car on dit toutes les lettres.

11. En cours de langues étrangères, le professeur utilise souvent le français pour expliquer de nouveaux concepts ou des points de grammaire.

Est-ce plus facile lorsque le professeur explique en français ?  Oui  Non

Est-ce plus facile lorsque le professeur explique dans la langue enseignée ?  Oui  Non

C'est plus facile en français car j'ai plus d'ancienneté en français.

12. Lorsque le professeur d'anglais ou d'espagnol explique en français, as-tu besoin de traduire dans ta langue maternelle ses explications ?

oui  non

Si oui, as-tu besoin de le faire souvent ?



13. T'arrive-t-il de comparer les langues que tu apprends avec ta langue maternelle ?

oui

non

Si oui, qu'est-ce que cela t'apporte ?

C'est plus facile de comprendre les différences et les similitudes.

14. D'après toi, pour mieux apprendre une langue, faut-il comparer les différentes langues que nous connaissons, ou au contraire faut-il apprendre chaque langue séparément des autres ?

Il faut apprendre chaque langue séparément sinon on peut mélanger. Ou alors il ne faut pas comparer toutes les langues.

15. Te sentiras-tu capable aujourd'hui, d'apprendre une nouvelle langue ?

oui

non

Pourquoi ?

Je connais déjà plein de langues et plein de choses dans les langues donc c'est plus facile.

NOM :

Prénom : *Lominata*

Classe :

Questionnaire – L'alternance codique en classe de langues étrangères

1. Quelle est ta langue maternelle ?

*le peul (Mauritanie)*

2. As-tu toujours vécu en France ?

oui

non

Si non, depuis combien de temps y vis-tu ?

*Depuis 4 ans*

3. Parlais-tu déjà français avant d'arriver en France ?

oui

non

Si non, comment as-tu appris le français ?

*J'ai appris à l'école et grâce à des cours particuliers.*

4. À la maison, quelle(s) langue(s) parles-tu avec ta famille ?

*le français tout le temps  
le peul un peu (les mots sont plus faciles à trouver)*

5. Actuellement, combien de langues parles-tu ?

*4*

Lesquelles penses-tu parler couramment ?

*le peul  
le français*

Quel est ton niveau de maîtrise dans chacune des langues que tu parles (lu, parlé, écrit) ?

Exemple : anglais – lu : très bonne maîtrise / parlé : maîtrise fragile / écrit : bonne maîtrise

- peul : lu : très bonne maîtrise / parlé : très bonne maîtrise / écrit : maîtrise fragile*
- français : lu : très bonne maîtrise / parlé : bonne maîtrise / écrit : bonne maîtrise*
- espagnol : lu : très bonne maîtrise / parlé : maîtrise fragile / écrit : maîtrise fragile*
- anglais : lu : maîtrise fragile / parlé : maîtrise fragile / écrit : maîtrise fragile*

6. A ton arrivée en France, as-tu été directement scolarisé(e) dans des classes composées de francophones uniquement ?

oui

non

Si non, dans quels établissements es-tu allé(e) avant ?

*UPE2A au collège Jean Rostand aux Herbiers*



7. A tes débuts en France, cela t'a-t-il semblé difficile de vivre dans un pays où l'on ne parlait pas ta langue maternelle ?

Oui cela a été difficile car je ne comprenais pas quand les autres parlaient. Au bout d'un an c'est plus facile.

8. Lorsque tu dialogues en français, passes-tu d'abord par ta langue maternelle pour traduire dans ta langue les mots de ton interlocuteur ou pour produire des phrases ?

Ben mais avant je le faisais un peu.

9. La LV1 enseignée dans la majorité des collèges est l'anglais. A-t-il été difficile pour toi d'apprendre l'anglais ?

oui  non

Pourquoi ?

Ça a été plus difficile car ça ressemble moins à ma langue.

10. Tu as choisi l'espagnol comme LV2. Est-ce difficile pour toi d'apprendre encore une fois une nouvelle langue ? Ou au contraire, as-tu l'impression d'apprendre plus vite cette langue ?

Oui j'ai eu l'impression d'apprendre la langue plus vite. Les intonations sont plus faciles.

11. En cours de langues étrangères, le professeur utilise souvent le français pour expliquer de nouveaux concepts ou des points de grammaire.

Est-ce plus facile lorsque le professeur explique en français ?  Oui  Non

Est-ce plus facile lorsque le professeur explique dans la langue enseignée ?  Oui  Non

J'ai une meilleure maîtrise du français.

12. Lorsque le professeur d'anglais ou d'espagnol explique en français, as-tu besoin de traduire dans ta langue maternelle ses explications ?

oui  non

Si oui, as-tu besoin de le faire souvent ?

/

13. T'arrive-t-il de comparer les langues que tu apprends avec ta langue maternelle ?

oui

non

Si oui, qu'est-ce que cela t'apporte ?

Je n'en ai jamais eu besoin

14. D'après toi, pour mieux apprendre une langue, faut-il comparer les différentes langues que nous connaissons, ou au contraire faut-il apprendre chaque langue séparément des autres ?

Il faut apprendre chaque langue séparément  
mais ne pas mélanger.  
Il n'y a pas de ressemblance on ne compare pas.

15. Te sentiras-tu capable aujourd'hui, d'apprendre une nouvelle langue ?

oui

non

Pourquoi ?

Ça fait déjà beaucoup de langues j'ai peur  
de mélanger. Des fois quand je parle il y  
a des mots espagnols qui sortent.

## **ANNEXE 2 : Questionnaire destiné aux enseignants**

### Résultats questionnaires enseignants

J'ai reçu au total 13 réponses aux questionnaires enseignants :

5 questionnaires de la part de professeurs d'espagnol (**Marine**, **Céline**, **Anelore**, **Océane**, **Mathilde**)

3 questionnaires de la part de professeurs de français (**Myriam**, **Aurélia**, **Julie**)

2 questionnaires de la part de professeurs d'histoire-géo (**Frédéric**, **Sylvie**)

2 questionnaires de la part d'un professeur d'anglais (**Magalie**, **Bénédicte**)

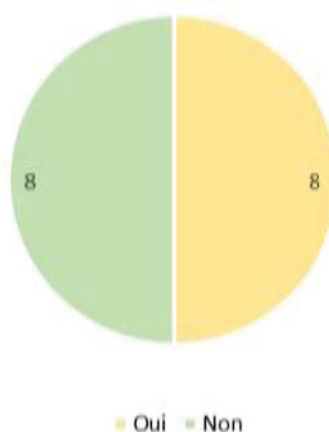
1 questionnaire de la part d'une AESH **Veronicke**

#### **1. Avez-vous déjà rencontré des élèves allophones dans vos classes ?**

Tous les enseignants ont répondu « oui » à cette question.

#### **2. Les élèves que vous avez pu rencontrer avaient-ils une bonne maîtrise du français ?**

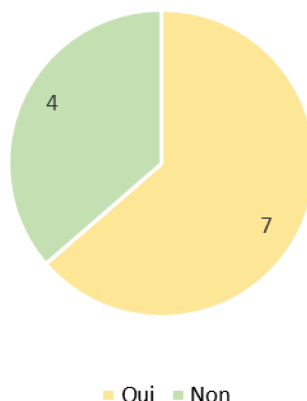
Bonne maîtrise du français



A cette question, deux enseignants ont répondu « oui et non ». Nous avons donc comptabilisé une réponse dans chacune des catégories. Nous voyons grâce à ces réponses que le niveau de maîtrise de français des élèves allophones est tout à fait hétérogène, ce qui demandera une adaptation des enseignants suivant leur niveau.

3. L'accueil d'un élève allophone dans votre classe a-t-il eu une incidence sur votre façon d'enseigner ? Si vous n'en avez jamais rencontré, pensez-vous que cela aurait une incidence sur votre façon d'enseigner ?

Incidence sur la façon d'enseigner



#### Si oui, de quelle manière ?

A cette question, la majorité des enseignants fait part de la nécessité d'adapter son discours (débit de parole, vocabulaire) et ses activités. Ils soulignent également qu'il est nécessaire d'être attentif à leurs besoins, leurs compétences et de veiller à leur bonne intégration au sein du groupe.

A : S'assurer que les références faites en français sont bien intégrées. Favoriser l'intégration « sociale » de ces élèves dans le groupe classe. S'assurer que les consignes de travail sont bien assimilées.

O : Il a été nécessaire de m'adapter à leurs capacités, à leurs besoins et surtout à leurs compétences.

M : Texte réduit, vocabulaire supplémentaire expliqué, passage par la reformulation, moins de travail à fournir (ex : moins de questions sur un texte).

J : Cela a eu une influence sur ma manière de m'exprimer en classe : je m'efforçais, lorsque nous faisons des activités orales, de reformuler lentement chacune de mes interventions, de mes demandes.

A : Difficultés pour communiquer à l'oral, encore plus à l'écrit (un élève analphabète dans sa langue maternelle). Des élèves non scolarisés dans leur pays d'origine, difficultés pour les faire rentrer dans le cadre, et de nombreuses absences.

F : Mise en difficulté

V : Adaptation en anglais et français. Difficultés en traduction car tout est en langue étrangère (ex : fat : gros)

#### 4. Quels sont les dispositifs que vous avez mis en place (ou qui peuvent être mis en place) pour faciliter son apprentissage ?

Les dispositifs mis en place par les enseignants sont variés. Nous voyons par exemple que certains ont recours au tutorat, à la différenciation (de nombreux enseignants adaptent leurs supports pour les activités, donnent des fiches d'aide). Ils veillent également à leur accorder de l'attention, à passer les voir en classe (pour s'assurer d'une bonne compréhension des activités et des consignes). Enfin, deux enseignantes mettent en avant l'aide apportée par une AVS et une aide formée FLE (qui sont d'une grande aide pour les enseignants).

M : Le tutorat peut sembler être un bon dispositif. En effet, la barrière de la langue peut parfois faire ressentir un sentiment d'exclusion. De cette façon, le tutorat peut pallier ce sentiment tout en aidant l'élève à progresser.

C : En langue c'est un peu plus facile car on peut communiquer en langue étrangère.

A : Aménager les devoirs. Faire des ponts entre les différentes cultures et les différentes langues afin de les valoriser.

O : Mettre en place un processus de **différenciation** dans les évaluations. Pour un élève je dois différencier les activités car il se retrouve confronté à de nombreuses difficultés ayant une connaissance partielle du français et une connaissance très partielle de l'espagnol alors qu'il est en 4<sup>ème</sup>. Les 3 élèves allophones que j'ai ne viennent qu'à une ou deux heures de cours en espagnol par semaine puisqu'à côté ils doivent suivre des cours en français, leur permettant ainsi d'être **dispensés**, ils ont donc toujours un cours de retard, ce qui complique la tâche de différenciation. J'essaie de **passer les voir** pour m'assurer qu'ils ont bien compris la consigne et l'exercice demandé. Je leur **accorde plus de temps** pour les aider.

M : Pour ma part je n'ai rien mis en place car l'élève, étant portugaise, se débrouillait très bien (à mon avis il y a beaucoup de similitudes). J'aurais pu lui traduire parfois à côté les questions en portugais pour m'assurer que la question était comprise. Mais attendre une réponse en espagnol en reprenant les éléments de la question en espagnol.

M : Tutorat avec un élève volontaire dans la classe. Professeur qui travaille le texte en amont ou s'assoit près de l'élève pour alléger la consigne.

J : J'ai utilisé plusieurs supports : un livre pour enfants avec une page par lettre de l'alphabet contenant mots avec dessins, lettre majuscule et minuscule, et un livre de lecture (méthode syllabique), supports utilisés en tête à tête avec l'élève, sur des temps où la classe travaillait en autonomie.

A : L'un d'eux : fiches apprentissages du français pour les enfants. Difficile parce qu'il avait 15 ans. L'autre : inscription au DELF (fiches d'entraînement) et accompagnement hors-classe par une aide formée FLE.

F : Non renseigné. Aucun dispositif ?



S : Utiliser davantage l'oral qui était plus accessible pour cet élève. Faire des activités par deux. Simplifier les évaluations.

M : Aucun

B : Deux élèves n'avaient jamais fait d'anglais avant d'arriver en France et le troisième seulement un peu. Je prépare des cours niveau 6<sup>ème</sup> et c'est une AVS qui les travaille avec eux. En cette fin d'année, j'essaie de les inclure dans le cours avec les autres élèves.

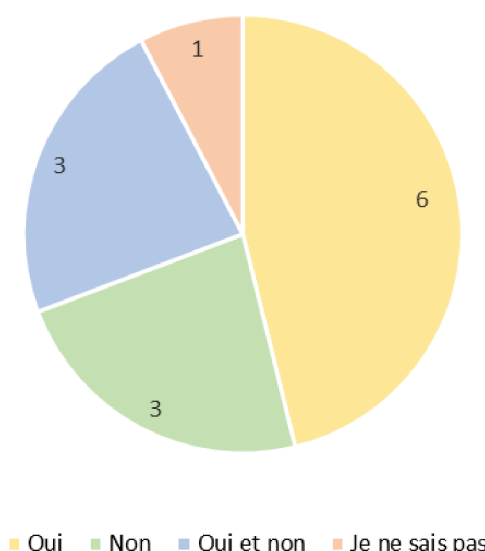
V : En tant qu'AESH je prends en charge les allophones et quand c'est possible ils intègrent le groupe-classe mais c'est compliqué car il y a des différences de niveau

**5. Selon vous, lorsqu'un élève allophone arrive dans la classe, faut-il l'interroger et le forcer à parler, ou au contraire faut-il attendre qu'il prenne la parole spontanément ? Justifiez votre réponse.**

A cette question, la majorité des enseignants a fait savoir que cela dépendait de l'aisance des élèves, aussi bien en français que dans la classe. Toutefois, nombre d'entre eux préconise d'attendre que ce dernier se sente à l'aise et participe de lui-même. Plusieurs professeurs indiquent qu'ils peuvent toutefois interroger les élèves pour des questions faciles, le mot d'ordre étant la bienveillance et la valorisation de chaque intervention. D'autres mettent en avant la nécessité de dialoguer avec eux, pour établir un contrat didactique (comme par exemple un contrat de participation).

**6. Selon vous, lorsqu'un élève allophone arrive en cours de langues étrangères (anglais, espagnol, allemand...), sera-t-il plus facile pour lui d'apprendre une nouvelle langue, par rapport aux autres élèves de la classe ?**

Facilités pour apprendre une nouvelle langue étrangère



## Pourquoi ?

Ici, nous pouvons voir que la majorité des enseignants indique que les élèves allophones doivent être plus à l'aise pour apprendre de nouvelles langues grâce à une capacité d'adaptation supérieure (due à l'habitude qu'ils ont de jongler/alterner entre plusieurs langues). Toutefois, certains pensent que cela peut varier en fonction de leur maîtrise préalable du français et de leur date d'arrivée en France.

Les enseignants ayant répondu « oui et non » justifient leur réponse en mettant en avant les avantages et inconvénients d'apprendre une nouvelle langue en ne maîtrisant pas toujours correctement le français.

M : Ma première réponse est de répondre « non » en pensant qu'il doit déjà réussir à assimiler la langue du pays dans lequel il est arrivé. Toutefois, ayant un élève allophone, j'ai pu m'apercevoir qu'il a de très bons résultats. Peut-être est-ce dû à une dynamique d'adaptation à une nouvelle langue, qui plus est sans passer par sa langue maternelle.

C : Un élève allophone est souvent plus à l'aise pour apprendre une nouvelle langue. Il a l'habitude de faire des liens entre les langues.

A : Tout dépend de la maîtrise du français (qui reste pour moi primordiale)

O : Pour répondre à cette question il faut connaître la situation de l'élève, à quel moment de l'année scolaire il est arrivé, dans quel niveau de classe il va être envoyé. S'il arrive en cours d'espagnol LV2 en 5<sup>ème</sup> en début d'année scolaire, il aura les capacités pour apprendre une langue étrangère au même titre que les autres élèves. La tâche peut être plus compliquée s'il ne comprend pas très bien le français mais s'il part de zéro au même titre que les autres élèves, alors il pourra aussi bien se débrouiller que le reste de la classe. Mais je ne sais pas si cela sera plus facile. En revanche, s'il arrive en milieu ou en fin d'année scolaire dans une classe qui a déjà commencé à apprendre la langue depuis plusieurs années, alors la tâche risque de s'avérer plus compliquée car il faudra reprendre tout à zéro avec lui sans pour autant laisser de côté le reste de la classe.

M : Il sait peut-être plus s'adapter et développe ses capacités pour apprendre rapidement une nouvelle langue ou de nouvelles notions.

M : Gymnastique linguistique plus fréquente pour l'élève habituer à transposer d'une langue à l'autre.

J : Je suppose que le prof de langue s'exprime parfois en français, ce qui doit être problématique pour l'élève allophone.

A : Tout dépend de son niveau de scolarisation dans son pays d'origine. Cela dépend aussi, je pense, de la proximité des langues parlées.

F : Habitude de « jongler » avec d'autres langues. Forcé à apprendre la langue du pays d'accueil.

M : Ils ont l'habitude d'une autre langue et dans le cas de mon élève portugais, l'anglais est plus facile car il a l'habitude.

B : Des facilités car ils sont plus habitués à « jongler » avec une langue étrangère. Mais s'il n'y a pas de mémorisation grâce à un travail personnel, il y a peu de progrès.

V : Ils sont habitués à s'adapter et à comprendre l'essentiel

## **7. Quelles sont les éventuelles difficultés que pourrait rencontrer un élève allophone dans votre classe ?**

Selon les enseignants, les principales difficultés rencontrées par les élèves concernent l'intégration des élèves dans la classe, la compréhension et la production orale et écrite ainsi que des difficultés concernant la maîtrise du vocabulaire, de la syntaxe et de la grammaire en français. Certains indiquent que l'accès au sens des documents étudiés peut être difficile.

M : Les éventuelles difficultés seraient de ne pas pouvoir comparer avec sa langue maternelle, et peut-être d'ailleurs que le contraire représenterait une difficulté.

De plus, l'inclusion dans la classe avec ses camarades peut être aussi compliquée.

C : Le passage à l'écrit est plus difficile.

A : Difficultés d'un point de vue identitaire par rapport aux autres élèves. Raisons de son arrivée.

O : Il peut se sentir en retrait vis-à-vis des autres en raison des difficultés à parler la langue (du pays dans lequel il se trouve, la langue étrangère à apprendre). Il peut se sentir dépassé par les activités et par la charge de travail que cela lui demanderait pour être au niveau des autres élèves. Il pourrait aussi subir une forme de racisme de la part du reste de la classe (une situation qui se produit dans mes classe).

M : Des difficultés de compréhension et de rédaction en raison d'un manque d'étude du fonctionnement de la langue et d'un manque de vocabulaire.

M : Des difficultés de vocabulaire (texte du Moyen-Age ou du XVIIème siècle), de syntaxe, de grammaire.

J : Se faire comprendre est parfois difficile. Comprendre aussi le cours. En revanche, j'ai observé que la communication avec les autres élèves progressait rapidement.

A : Lecture de textes littéraires, rédactions en langue impossible (dissertation).

F : Vocabulaire spécifique à la matière. Nuances pour un même mot, entre différentes matières.

S : Documents étudiés compliqués notamment en histoire. Etude de l'histoire d'un état inconnu (donc c'est moins motivant).

M : Le passage à l'écrit.

B : S'il arrivait en 6<sup>ème</sup> peu. En 4<sup>ème</sup> c'est plus compliqué, s'il n'a pas fait d'anglais on doit rattraper son retard, sans pouvoir s'appuyer sur le français. C'est compliqué.

V : Ils peuvent tout mélanger. En ce moment nous faisons les vêtements en espagnol, français et anglais, plus les conjugaisons, cela fait beaucoup de choses en même temps.

**8. Si l'élève n'a qu'une maîtrise approximative du français et présente des difficultés pour apprendre (et comprendre) une nouvelle langue étrangère, qu'est-ce que le professeur de langues peut mettre en place pour l'aider ?**

Peu d'enseignants ont répondu à cette question. En effet, ce ne sont presque que des professeurs de langue qui y ont répondu (les enseignants des autres disciplines ont certainement eu des difficultés pour imaginer les dispositifs qui peuvent être mis en place en classe de langue).

Les principaux dispositifs proposés sont le recours au visuel et à la gestuelle, la différenciation (activités différentes, proposition de fiches de vocabulaire), la comparaison des langues et enfin la mise en place d'un tutorat entre les élèves.

M : Le professeur peut mettre en place un système d'images, en imageant chaque concept qui peuvent être compliqués à comprendre pour l'élève.

C : Le mime et l'utilisation d'images peuvent aider.

A : Prioriser le français, l'espagnol devient alors secondaire.

O : Différenciation dans les évaluations et les activités, être à l'écoute de l'élève, lui accorder du temps dès qu'il en a besoin, lui proposer des fiches d'aide, être bienveillant avec lui et l'encourager, établir un contrat didactique entre l'enseignant et l'élève.

M : Lui expliquer davantage le fonctionnement de la langue (grammaire, conjugaison, linguistique) pour qu'il acquiert les règles pour lui proposer ensuite des exercices d'application. Lui transmettre une fiche de vocabulaire qui pourrait l'aider à tous les cours et également lui proposer du tutorat avec un élève qui serait là pour le guider dans son travail et lui expliquer les consignes.

M : Voir les similitudes entre la langue étudiée et la sienne. Le tutorat.

M : Utilisation d'images et le mime.

V : Beaucoup de visuel

### **9. A votre avis, faut-il favoriser le plurilinguisme dans une classe incluant des élèves allophones ?**

Tous les enseignants ayant répondu à cette question (10/13) pensent qu'il faut favoriser le plurilinguisme dans une classe incluant des élèves allophones.

Une réponse indique « non » à cette question, mais les justifications laissent penser qu'il s'agit d'une erreur.

#### **Si oui, comment le mettre en place ?**

Pour mettre en place le plurilinguisme, les enseignants proposent principalement de procéder à une comparaison des langues, et de solliciter l'élève pour qu'il fasse partager sa langue et sa culture au reste de la classe (ce qui va favoriser la prise de parole). Une enseignante d'anglais, consciente que l'anglais est une langue très répandue, propose d'utiliser l'anglais comme langue commune, plutôt que le français. Pour terminer une enseignante souligne la nécessité de former les professeurs de langues étrangères et de les sensibiliser au travail sur le plurilinguisme, une pratique encore peu utilisée par les enseignants en France.

M : Sur différents ateliers, on pourrait étudier les différents fonctionnements de chaque langue sur une notion donnée.

C : En mettant l'espagnol comme langue cible.

A : Faire des ponts entre les différentes langues.

O : Demander aux élèves allophones de partager leur culture avec le reste de la classe. Jeu de traduction des mots dans leur pays d'origine. Comparer les langues.

M : Augmenter le nombre d'heures de langue et proposer aux élèves davantage de langue à étudier.

M : Réfléchir sur le fonctionnement de chaque langue. Former les professeurs de langues étrangères.

F : Petits groupes de travail.

M : En utilisant l'anglais comme langue commune.

**Quels en seraient les bénéfices (pour l'élève allophone et pour le reste de la classe) ?**

Les principaux points mis en avant sont l'enrichissement linguistique et culturel (en français et dans d'autres langues), ainsi qu'une ouverture d'esprit (acceptation de la différence, découverte de d'autres pays et coutumes, bienveillance).

M : Pour l'élève allophone, cela lui permettrait de se sentir plus en confiance avec le reste de la classe. Pour le reste de la classe cela permettrait de s'ouvrir à une nouvelle langue et une nouvelle culture.

C : Echanger/parler en plusieurs langues.

A : Richesse culturelle et ouverture d'esprit.

O : Cela favorise : la bienveillance et le respect entre les élèves, un climat d'entraide et de confiance, apprendre à se connaître les uns les autres, se découvrir et découvrir les autres, une bonne ambiance de travail et dans la classe, les échanges et la découverte d'autres pays, une ouverture sur le monde.

M : Davantage d'intégration pour les élèves allophones. Pour les autres élèves, possibilité d'apprendre de nouvelles langues.

M : Développement cognitif, avantage culturel (tolérance et empathie), travailler le vivre ensemble.

J : Il me semble que (les autres) élèves doivent tous, pour communiquer, faire des efforts d'articulation, de formulation, de clarté... J'imagine que cela doit enrichir la pratique de leur propre langue.

F : Chacun apprend de l'autre. Coopération, respect, acceptation de la différence.

M : Une communauté linguistique.

V : C'est toujours une richesse d'intégrer les élèves allophones mais c'est beaucoup de travail en plus. A l'avenir il faudra de plus en plus intégrer.



# Questionnaire enseignants

## Les élèves allophones inclus dans des classes ordinaires

NOM : .....  
Prénom : Maxime .....  
Matière enseignée : Espagnol .....

1. Avez-vous déjà rencontré des élèves allophones dans vos classes ?

OUI                       NON

2. Les élèves que vous avez pu rencontrer avaient-ils une bonne maîtrise du français ?

OUI                       NON

3. L'accueil d'un élève allophone dans votre classe a-t-il eu une incidence sur votre façon d'enseigner ?  
Si vous n'en avez jamais rencontré, pensez-vous que cela aurait une incidence sur votre façon d'enseigner ?

OUI                       NON

Si oui, de quelle manière ?

.....  
.....  
.....  
.....

4. Quels sont les dispositifs que vous avez mis en place (ou qui peuvent être mis en place) pour faciliter son apprentissage ?

Le tutorat peut sembler être un bon dispositif. En effet, la barrière de la langue peut parfois faire ressentir un sentiment d'exclusion. De cette façon, le tutorat peut pallier ce sentiment tout en aidant l'élève à progresser.

5. Selon vous, lorsqu'un élève allophone arrive dans la classe, faut-il l'interroger et le forcer à parler, ou au contraire faut-il attendre qu'il prenne la parole spontanément ? Justifiez votre réponse.

Tout dépend du moment de l'arrivée de l'élève. Si son arrivée est récente, alors un dialogue avec lui au préalable semble nécessaire pour lui expliquer les différents fonctionnements de la classe afin d'instaurer un climat de confiance, et, créer si nécessaire, un contrat pédagogique avec lui.

6. Selon vous, lorsqu'un élève allophone arrive en cours de langues étrangères (anglais, espagnol, allemand...), sera-t-il plus facile pour lui d'apprendre une nouvelle langue, par rapport aux autres élèves de la classe ?

OUI                       NON

Pourquoi ?

La première réponse est de répondre "non" en pensant qu'il doit déjà réussir à assimiler la langue du pays dans lequel il est arrivé. Toutefois, ayant un élève allophone, j'ai pu m'apercevoir qu'il a de très bons résultats. Peut-être est-ce dû à une dynamique d'adaptation à une nouvelle langue, qui plus est sans passer par sa langue maternelle.



7. Quelles sont les éventuelles difficultés que pourrait rencontrer un élève allophone dans votre classe ?

Les éventuelles difficultés seraient de ne pas pouvoir communiquer avec sa langue maternelle, et peut-être d'ailleurs que le contraire représenterait une difficulté. De plus, l'inclusion dans la classe avec ses camarades peut être aussi compliquée.

8. Si l'élève n'a qu'une maîtrise approximative du français et présente des difficultés pour apprendre (et comprendre) une nouvelle langue étrangère, qu'est ce que le professeur de langues peut mettre en place pour l'aider ?

Le professeur peut mettre un système d'images en place, en imageant chaque concept qui peuvent être compliqués à comprendre pour l'élève.

9. A votre avis, faut-il favoriser le plurilinguisme dans une classe composée d'élèves allophones ?

OUI

NON

Si oui, comment le mettre en place ?

Sur différents ateliers, on pourrait étudier les différents fonctionnements de chaque langue sur une notion donnée.

Quels en seraient les bénéfices (pour l'élève allophone et pour le reste de la classe) ?

Pour l'élève allophone cela lui permettrait de se sentir plus en confiance avec le reste de la classe. Pour le reste de la classe cela permettrait de s'ouvrir à une nouvelle langue et une nouvelle culture.

JE VOUS REMERCIE

# Questionnaire réalisé dans le cadre de mon mémoire de fin d'études

## Les élèves allophones inclus dans des classes ordinaires

### A rendre pour le 4 juin au plus tard

NOM : .....  
Prénom : Céline .....  
Matière enseignée : espagnol .....

1. Avez-vous déjà rencontré des élèves allophones dans vos classes ?

OUI       NON

2. Les élèves que vous avez pu rencontrer avaient-ils une bonne maîtrise du français ?

OUI       NON

3. L'accueil d'un élève allophone dans votre classe a-t-il eu une incidence sur votre façon d'enseigner ?  
Si vous n'en avez jamais rencontré, pensez-vous que cela aurait une incidence sur votre façon d'enseigner ?

OUI       NON

Si oui, de quelle manière ?

.....  
.....  
.....  
.....

4. Quels sont les dispositifs que vous avez mis en place (ou qui peuvent être mis en place) pour faciliter son apprentissage ?

En langue c'est un peu plus facile car on peut  
communiquer en langue étrangère  
.....  
.....

5. Selon vous, lorsqu'un élève allophone arrive dans la classe, faut-il l'interroger et le forcer à parler, ou au contraire faut-il attendre qu'il prenne la parole spontanément ? Justifiez votre réponse.

Il est préférable d'attendre qu'il prenne la parole  
pour qu'il se sente en confiance. En langue, l'élève  
a moins de difficulté à participer car il n'a pas à  
parler français et n'a pas peur d'avoir "un accent"  
en français.

6. Selon vous, lorsqu'un élève allophone arrive en cours de langues étrangères (anglais, espagnol, allemand...), sera-t-il plus facile pour lui d'apprendre une nouvelle langue, par rapport aux autres élèves de la classe ?

OUI       NON



Pourquoi ?

Un élève allophone est souvent plus à l'aise pour apprendre une nouvelle langue. Il a l'habitude de faire des liens entre les langues.

7. Quelles sont les éventuelles difficultés que pourrait rencontrer un élève allophone dans votre classe ?

Le passage à l'écrit est plus difficile.

8. Si l'élève n'a qu'une maîtrise approximative du français et présente des difficultés pour apprendre (et comprendre) une nouvelle langue étrangère, qu'est ce que le professeur de langues peut mettre en place pour l'aider ?

Le mime et l'utilisation d'images peuvent l'aider.

9. A votre avis, faut-il favoriser le plurilinguisme dans une classe composée d'élèves allophones ?

OUI

NON

Si oui, comment le mettre en place ?

en mettant l'espagnol comme langue cible.

Quels en seraient les bénéfices (pour l'élève allophone et pour le reste de la classe) ?

échanger / parler en plusieurs langues.

JE VOUS REMERCIE !

Nolwenn

## Questionnaire enseignants

### Les élèves allophones inclus dans des classes ordinaires

NOM : .....  
Prénom : Auelore  
Matière enseignée : Espagnol

1. Avez-vous déjà rencontré des élèves allophones dans vos classes ?

OUI       NON

2. Les élèves que vous avez pu rencontrer avaient-ils une bonne maîtrise du français ?

OUI       NON  
↳ plutôt bonne.

3. L'accueil d'un élève allophone dans votre classe a-t-il eu une incidence sur votre façon d'enseigner ?  
Si vous n'en avez jamais rencontré, pensez-vous que cela aurait une incidence sur votre façon d'enseigner ?

OUI       NON

Si oui, de quelle manière ?

\* S'assurer que les références faites en français sont bien intégrées.  
\* Favoriser l'intégration "sociale" de ces élèves dans le groupe classe.  
+ S'assurer que les consignes de travail sont bien assimilées.

4. Quels sont les dispositifs que vous avez mis en place (ou qui peuvent être mis en place) pour faciliter son apprentissage ?

\* Aménager les devoirs  
\* Faire des ponts entre les cultures, ≠ langues afin de valoriser

5. Selon vous, lorsqu'un élève allophone arrive dans la classe, faut-il l'interroger et le forcer à parler, ou au contraire faut-il attendre qu'il prenne la parole spontanément ? Justifiez votre réponse.

\* Avec bienveillance, le faire participer au maximum (ne serait-ce qu'en le faisant répéter ⇒ phonétique)  
\* Lui demander des expressions dans sa langue d'origine (ex: dictons...) et faire // avec l'espagnol.

6. Selon vous, lorsqu'un élève allophone arrive en cours de langues étrangères (anglais, espagnol, allemand...), sera-t-il plus facile pour lui d'apprendre une nouvelle langue, par rapport aux autres élèves de la classe ?

OUI       NON ?

Pourquoi ?

Tout dépend de la maîtrise du français (qui reste pour moi prioritaire !)



7. Quelles sont les éventuelles difficultés que pourrait rencontrer un élève allophone dans votre classe ?

✱ Difficultés d'un point de vue identitaire par rapport aux autres élèves

✱ Raisons de son arrivée

8. Si l'élève n'a qu'une maîtrise approximative du français et présente des difficultés pour apprendre (et comprendre) une nouvelle langue étrangère, qu'est-ce que le professeur de langues peut mettre en place pour l'aider ?

✱ Prioriser le français, l'espagnol devient alors secondaire

9. A votre avis, faut-il favoriser le plurilinguisme dans une classe composée d'élèves allophones ?

OUI

NON

Si oui, comment le mettre en place ?

Faire des ponts entre les ≠ langues

Quels en seraient les bénéfices (pour l'élève allophone et pour le reste de la classe) ?

Richesse culturelle et ouverture d'esprit

JE VOUS REMERCIE

¡ De nada guapa! 😊

# Questionnaire enseignants

## Les élèves allophones inclus dans des classes ordinaires

NOM :

Prénom : Océane

Matière enseignée : Espagnol

1. Avez-vous déjà rencontré des élèves allophones dans vos classes ?

OUI

NON

2. Les élèves que vous avez pu rencontrer avaient-ils une bonne maîtrise du français ?

OUI

NON

3. L'accueil d'un élève allophone dans votre classe a-t-il eu une incidence sur votre façon d'enseigner ? Oui

Si vous n'en avez jamais rencontré, pensez-vous que cela aurait une incidence sur votre façon d'enseigner ?

OUI

NON

Si oui, de quelle manière ? Avec des élèves allophones présents en classe, il a été pour moi nécessaire de m'adapter à leurs capacités, à leurs besoins et surtout à leurs compétences. En cela, l'accueil d'un élève allophone a eu une incidence sur ma façon d'enseigner.

4. Quels sont les dispositifs que vous avez mis en place (ou qui peuvent être mis en place) pour faciliter son apprentissage ?

Étant arrivée en fin d'année scolaire, il a fallu que je m'adapte très rapidement à mes classes. De plus, dans une même classe, j'ai 3 élèves allophones qui venaient d'arriver en cours d'année. Afin de les aider, j'ai décidé de mettre en place un processus de différenciation au niveau des évaluations. Cependant, pour un élève en particulier, il faudrait que je m'attarde aussi à différencier les activités car il se retrouve confronté à de nombreuses difficultés ayant une connaissance partielle du français et une connaissance très partielle de l'espagnol alors qu'il se trouve en 4<sup>ème</sup>. Il est aussi difficile pour moi de mettre en place un apprentissage de la langue étrangère adapté car ces 3 élèves ne viennent qu'à une ou deux heures de cours en espagnol par semaine puisqu'à côté ils doivent suivre des cours en français, leur permettant ainsi d'être dispensés. La tâche se complique alors pour moi car ils ont toujours un cours de retard. J'essaye dans ce cas à chaque activité de passer les voir pour voir s'ils ont bien compris la consigne et l'exercice demandé. Je leur accorde plus de temps pour les aider.

5. Selon vous, lorsqu'un élève allophone arrive dans la classe, faut-il l'interroger et le forcer à parler, ou au contraire faut-il attendre qu'il prenne la parole spontanément ? Justifiez votre réponse.

Je pense qu'il est intéressant de pouvoir voir quelles sont les capacités de cet élève en ayant recours à une évaluation diagnostique plutôt par écrit. Après la question de savoir s'il faut l'interroger directement ou non, je pense dans ce cas précis qu'il faut laisser l'opportunité à l'élève de choisir. S'il



se sent à l'aise et qu'il souhaite participer, dans ce cas, il faut l'encourager. Au contraire, si l'on sent qu'il est plutôt sur la réserve à cause notamment de difficultés de compréhension, il faut plutôt essayer d'avoir une discussion avec lui mais cette fois-ci individuellement.

6. Selon vous, lorsqu'un élève allophone arrive en cours de langues étrangères (anglais, espagnol, allemand...), sera-t-il plus facile pour lui d'apprendre une nouvelle langue, par rapport aux autres élèves de la classe ?

OUI NON

Pourquoi ?

En ce qui concerne cette question, je pense que pour y répondre, il faudrait connaître la situation de l'élève en question, savoir aussi à quel moment de l'année scolaire arrive-t-il mais aussi dans quel niveau de classe va-t-il se retrouver. S'il s'agit d'une LV2, et que l'élève arrive en 5<sup>ème</sup>, en début d'année scolaire, je pense qu'il aura les capacités pour apprendre une langue étrangère au même titre que les autres élèves. Bien évidemment, pour lui, cette tâche pourra être plus compliquée s'il ne comprend pas très bien le français par exemple. Mais s'il part de zéro au même titre que les autres élèves, alors je suppose qu'il pourra aussi bien se débrouiller que le reste de la classe. Après, dire que ça sera plus facile, je ne sais pas. En revanche, si l'élève arrive en milieu ou fin d'année scolaire, dans une classe qui a déjà commencé à apprendre la langue depuis plusieurs années, alors la tâche risque de s'avérer plus compliquée car il faudra reprendre tout à zéro avec lui sans pour autant laisser de côté le reste de la classe.

7. Quelles sont les éventuelles difficultés que pourrait rencontrer un élève allophone dans votre classe ?

Il pourrait se sentir en retrait vis-à-vis des autres en raison de ces difficultés à parler la langue aussi bien du pays dans lequel il se trouve que la langue étrangère qu'il doit apprendre. Il pourrait se sentir vite dépassé par les activités et par la charge de travail que cela lui demanderait pour être au niveau des autres élèves. Il pourrait aussi subir une forme de racisme de la part des autres élèves, du reste de la classe (une situation qui se produit justement dans mes classes).

8. Si l'élève n'a qu'une maîtrise approximative du français et présente des difficultés pour apprendre (et comprendre) une nouvelle langue étrangère, qu'est ce que le professeur de langues peut mettre en place pour l'aider ?

- processus de différenciation au niveau de l'évaluation
- processus de différenciation au niveau des activités
- être davantage à l'écoute de cet élève, lui accorder du temps dès qu'il en a besoin
- lui proposer des fiches d'aide
- être bienveillant avec lui et l'encourager, pourquoi pas établir un contrat didactique entre l'enseignant et l'élève

9. A votre avis, faut-il favoriser le plurilinguisme dans une classe composée d'élèves allophones ?

OUI NON



Si oui, comment le mettre en place ?

-demander aux élèves allophones de partager leur culture avec le reste de la classe / jeu de traduction des mots dans leur pays d'origine / comparer les langues.

Quels en seraient les bénéfices (pour l'élève allophone et pour le reste de la classe) ?

-favoriser la bienveillance et le respect entre les élèves, favoriser un climat d'entraide et de confiance, apprendre à se connaître les uns et les autres, à se découvrir et découvrir les autres, à favoriser tout simplement une bonne ambiance de travail et une bonne ambiance dans la classe, à favoriser les échanges et à découvrir d'autres coutumes d'autres pays, à s'ouvrir sur le monde.

JE VOUS REMERCIE

# Questionnaire enseignants

## Les élèves allophones inclus dans des classes ordinaires

NOM :

Prénom : Mathilde

Matière enseignée : Espagnol

1. Avez-vous déjà rencontré des élèves allophones dans vos classes ?

OUI NON

2. Les élèves que vous avez pu rencontrer avaient-ils une bonne maîtrise du français ?

OUI NON

3. L'accueil d'un élève allophone dans votre classe a-t-il eu une incidence sur votre façon d'enseigner ?  
Si vous n'en avez jamais rencontré, pensez-vous que cela aurait une incidence sur votre façon d'enseigner ?

OUI NON

Si oui, de quelle manière ?

.....  
.....  
.....  
.....

4. Quels sont les dispositifs que vous avez mis en place (ou qui peuvent être mis en place) pour faciliter son apprentissage ?

Pour ma part, je n'ai rien mis en place. L'élève était portugaise et se débrouillait très bien en espagnol. Je pense que les deux langues contiennent beaucoup de similitudes. Pour l'aider davantage, j'aurai peut-être pu lui traduire parfois à côté les questions en portugais pour m'assurer que la question soit comprise toutefois attendre une réponse en espagnol en reprenant les éléments de la question en espagnol.

5. Selon vous, lorsqu'un élève allophone arrive dans la classe, faut-il l'interroger et le forcer à parler, ou au contraire faut-il attendre qu'il prenne la parole spontanément ? Justifiez votre réponse.

Au début, je pense qu'il faut éviter de l'interroger car les changements sont nombreux pour les jeunes allophones, il n'y a pas seulement la barrière de la langue mais la découverte d'une nouvelle culture et de nouvelles habitudes ainsi il est important de lui laisser un temps d'adaptation dans le lycée et dans la classe. Une fois que j'ai constaté que mon élève était bien intégrée dans la classe et dans l'établissement, j'ai commencé à l'interroger progressivement pour la mettre en confiance à l'oral en lui expliquant qu'elle se débrouillait très bien à l'écrit et qu'elle avait probablement les bonnes raisons et même s'il n'y avait une erreur, elle était là pour apprendre.

6. Selon vous, lorsqu'un élève allophone arrive en cours de langues étrangères (anglais, espagnol, allemand...), sera-t-il plus facile pour lui d'apprendre une nouvelle langue, par rapport aux autres élèves de la classe ?

OUI NON

Pourquoi ?

Il sait peut-être plus s'adapter et développe ses capacités pour apprendre rapidement une nouvelle langue ou de nouvelles notions.

7. Quelles sont les éventuelles difficultés que pourrait rencontrer un élève allophone dans votre classe ?  
Les difficultés de compréhension et de rédaction en raison d'un manque d'étude du fonctionnement de la langue et d'un manque de vocabulaire.

8. Si l'élève n'a qu'une maîtrise approximative du français et présente des difficultés pour apprendre (et comprendre) une nouvelle langue étrangère, qu'est ce que le professeur de langues peut mettre en place pour l'aider ?

L'enseignant peut lui expliquer davantage le fonctionnement de la langue (grammaire,, conjugaison, linguistique) afin que l'élève acquiert les règles pour lui proposer ensuite des exercices d'application. On peut également lui transmettre une fiche de vocabulaire qui pourrait l'aider à tous les cours et également lui proposer du tutorat avec un élève qui serait là pour le guider dans son travail et lui expliquer les consignes.

9. A votre avis, faut-il favoriser le plurilinguisme dans une classe composée d'élèves allophones ?

OUI

NON

Si oui, comment le mettre en place ?

Augmenter le nombre d'heures de langue et proposer davantage de langues à étudier aux élèves.

Quels en seraient les bénéfices (pour l'élève allophone et pour le reste de la classe) ?

Davantage d'intégration pour les élèves allophones et la possibilité pour les autres élèves d'apprendre de nouvelles langues.

JE VOUS REMERCIE

Questionnaire réalisé dans le cadre de mon mémoire de fin d'études  
Les élèves allophones inclus dans des classes ordinaires

**A rendre pour le 4 juin au plus tard**

NOM : .....  
Prénom : Myriam  
Matière enseignée : Français

1. Avez-vous déjà rencontré des élèves allophones dans vos classes ?

OUI       NON

2. Les élèves que vous avez pu rencontrer avaient-ils une bonne maîtrise du français ?

OUI       NON  
un seul / plusieurs

3. L'accueil d'un élève allophone dans votre classe a-t-il eu une incidence sur votre façon d'enseigner ?  
Si vous n'en avez jamais rencontré, pensez-vous que cela aurait une incidence sur votre façon d'enseigner ?

OUI       NON

Si oui, de quelle manière ?

Texte réduit, vocabulaire supplémentaire expliqué, passage par la reformulation, moins de travail à fournir (ex: moins de questions sur un texte).

4. Quels sont les dispositifs que vous avez mis en place (ou qui peuvent être mis en place) pour faciliter son apprentissage ?

- Travail avec un élève volontaire dans la classe  
- Professeur qui travaille le texte en amont ou s'assoit près de l'élève pour alléger la consigne

5. Selon vous, lorsqu'un élève allophone arrive dans la classe, faut-il l'interroger et le forcer à parler, ou au contraire faut-il attendre qu'il prenne la parole spontanément ? Justifiez votre réponse.

L'encourager à participer pour ne pas qu'il s'enferme ou s'isole  
Valoriser chaque intervention

6. Selon vous, lorsqu'un élève allophone arrive en cours de langues étrangères (anglais, espagnol, allemand...), sera-t-il plus facile pour lui d'apprendre une nouvelle langue, par rapport aux autres élèves de la classe ?

OUI       NON



Pourquoi ?

Symphonie linguistique plus fréquente pour l'élève habitué à transposer d'une langue à l'autre

7. Quelles sont les éventuelles difficultés que pourrait rencontrer un élève allophone dans votre classe ?

Vocabulaire (textes du Moyen-Âge ou du XVII<sup>e</sup>s.)  
Syntaxe  
Grammaire

8. Si l'élève n'a qu'une maîtrise approximative du français et présente des difficultés pour apprendre (et comprendre) une nouvelle langue étrangère, qu'est ce que le professeur de langues peut mettre en place pour l'aider ?

- voir les similitudes entre la langue étudiée et la sienne  
- Tutorat

9. A votre avis, faut-il favoriser le plurilinguisme dans une classe composée d'élèves allophones ?

OUI

NON

Si oui, comment le mettre en place ?

- Réfléchir sur le fonctionnement de chaque langue  
- former les professeurs de langues étrangères

Quels en seraient les bénéfices (pour l'élève allophone et pour le reste de la classe) ?

développement cognitif, avantage culturel (tolérance et empathie), travailler le vivre ensemble

JE VOUS REMERCIE !

Nolwenn



Nolwenn GUICHARD

Questionnaire réalisé dans le cadre de mon mémoire de fin d'études  
Les élèves allophones inclus dans des classes ordinaires

A rendre pour le 4 juin au plus tard

NOM : .....

Prénom : Aurélia

Matière enseignée : français

1. Avez-vous déjà rencontré des élèves allophones dans vos classes ?

OUI

NON

2. Les élèves que vous avez pu rencontrer avaient-ils une bonne maîtrise du français ?

OUI

NON

3. L'accueil d'un élève allophone dans votre classe a-t-il eu une incidence sur votre façon d'enseigner ?  
Si vous n'en avez jamais rencontré, pensez-vous que cela aurait une incidence sur votre façon d'enseigner ?

OUI

NON

Si oui, de quelle manière ?

Difficultés pour communiquer à l'oral, encore plus à l'écrit (un élève analphabète dans son langage maternelle)  
Des élèves non scolarisés dans leur pays d'origine  
→ difficultés pour les faire rentrer dans le cadre - absences nombreuses

4. Quels sont les dispositifs que vous avez mis en place (ou qui peuvent être mis en place) pour faciliter son apprentissage ?

L'un d'eux : fiches apprentissage du français pour les enfants difficile puisqu'il avait 15 ans  
L'autre : Travaux au DELF - fiches d'entraînement - accompagnement hors-classe par une ATE française FLE

5. Selon vous, lorsqu'un élève allophone arrive dans la classe, faut-il l'interroger et le forcer à parler, ou au contraire faut-il attendre qu'il prenne la parole spontanément ? Justifiez votre réponse.

- Il vaut mieux le laisser prendre la parole pour ne pas le mettre mal à l'aise mais ceux que j'ai eus ne la prenaient pas spontanément. Ici, c'est un moyen important pour progresser.

6. Selon vous, lorsqu'un élève allophone arrive en cours de langues étrangères (anglais, espagnol, allemand...), sera-t-il plus facile pour lui d'apprendre une nouvelle langue, par rapport aux autres élèves de la classe ?

OUI

NON

ça dépend des langues...



Pourquoi ?

Tout dépend de son niveau de scolarisation dans son pays d'origine. Cela dépend aussi, je pense, de la proximité des langues parlées.

7. Quelles sont les éventuelles difficultés que pourrait rencontrer un élève allophone dans votre classe ?

lecture de textes littéraires, rédactions longues impossibles (dissertation)

8. Si l'élève n'a qu'une maîtrise approximative du français et présente des difficultés pour apprendre (et comprendre) une nouvelle langue étrangère, qu'est ce que le professeur de langues peut mettre en place pour l'aider ?

aucune idée.

9. A votre avis, faut-il favoriser le plurilinguisme dans une classe composée d'élèves allophones ?

OUI

NON

aucune idée

Si oui, comment le mettre en place ?

Quels en seraient les bénéfices (pour l'élève allophone et pour le reste de la classe) ?

JE VOUS REMERCIE !

Nolwenn

# Questionnaire enseignants

## Les élèves allophones inclus dans des classes ordinaires

NOM : ....  
Prénom : Julie  
Matière enseignée : Français

1. Avez-vous déjà rencontré des élèves allophones dans vos classes ?

OUI       NON

2. Les élèves que vous avez pu rencontrer avaient-ils une bonne maîtrise du français ?

OUI       NON

3. L'accueil d'un élève allophone dans votre classe a-t-il eu une incidence sur votre façon d'enseigner ?  
Si vous n'en avez jamais rencontré, pensez-vous que cela aurait une incidence sur votre façon d'enseigner ?

OUI       NON

Si oui, de quelle manière ?

Cela a eu une incidence sur ma manière de m'exprimer en classe : je m'efforçais, lorsque nous faisions des activités orales, de reformuler plus lentement chacune de mes interventions, de mes demandes...

4. Quels sont les dispositifs que vous avez mis en place (ou qui peuvent être mis en place) pour faciliter son apprentissage ?

J'ai utilisé plusieurs supports : un livre pour enfants avec 1 page par lettre de l'alphabet contenant mots avec dessins, lettre majuscule et minuscule et un livre de lecture (méthode syllabique), supports utilisés en tête à tête avec l'élève, sur des temps où la classe travaillait en

5. Selon vous, lorsqu'un élève allophone arrive dans la classe, faut-il l'interroger et le forcer à parler, ou l'autonomie. au contraire faut-il attendre qu'il prenne la parole spontanément ? Justifiez votre réponse.

Je pense qu'il faut attendre qu'il se sente prêt à s'exprimer de lui-même ; si on l'y oblige, il me semble qu'il risque d'être intimidé et de renoncer par conséquent.

6. Selon vous, lorsqu'un élève allophone arrive en cours de langues étrangères (anglais, espagnol, allemand...), sera-t-il plus facile pour lui d'apprendre une nouvelle langue, par rapport aux autres élèves de la classe ?

OUI       NON

Pourquoi ?

Je suppose que le prof de langue s'exprime parfois en français, ce qui doit être problématique pour l'élève allophone.



7. Quelles sont les éventuelles difficultés que pourrait rencontrer un élève allophone dans votre classe ?

Se faire comprendre est parfois difficile. Comprendre aussi le cours.  
En revanche, j'ai observé que la communication avec les autres élèves progressait rapidement.

8. Si l'élève n'a qu'une maîtrise approximative du français et présente des difficultés pour apprendre (et comprendre) une nouvelle langue étrangère, qu'est-ce que le professeur de langues peut mettre en place pour l'aider ?

Je ne suis pas prof de langue, je ne vois pas vraiment...

9. A votre avis, faut-il favoriser le plurilinguisme dans une classe composée d'élèves allophones ?

OUI

NON

Si oui, comment le mettre en place ?

Je ne vois pas trop...

Quels en seraient les bénéfices (pour l'élève allophone et pour le reste de la classe) ?

Il me semble que les autres élèves doivent tous pour communiquer faire des efforts d'articulation, de formulation, de clarté... j'imagine que cela doit enrichir la pratique de leur propre langue.

JE VOUS REMERCIE

Questionnaire réalisé dans le cadre de mon mémoire de fin d'études  
Les élèves allophones inclus dans des classes ordinaires

**A rendre pour le 4 juin au plus tard**

NOM : .....  
Prénom : Frédéric  
Matière enseignée : H.G.

1. Avez-vous déjà rencontré des élèves allophones dans vos classes ?

OUI       NON

2. Les élèves que vous avez pu rencontrer avaient-ils une bonne maîtrise du français ?

OUI       NON

3. L'accueil d'un élève allophone dans votre classe a-t-il eu une incidence sur votre façon d'enseigner ?  
Si vous n'en avez jamais rencontré, pensez-vous que cela aurait une incidence sur votre façon d'enseigner ?

OUI       NON

Si oui, de quelle manière ?

Mise en difficulté

4. Quels sont les dispositifs que vous avez mis en place (ou qui peuvent être mis en place) pour faciliter son apprentissage ?

.....  
.....  
.....

5. Selon vous, lorsqu'un élève allophone arrive dans la classe, faut-il l'interroger et le forcer à parler, ou au contraire faut-il attendre qu'il prenne la parole spontanément ? Justifiez votre réponse.

de laisser prendre la parole et lui laisser le temps  
de s'adapter à un nouvel environnement

6. Selon vous, lorsqu'un élève allophone arrive en cours de langues étrangères (anglais, espagnol, allemand...), sera-t-il plus facile pour lui d'apprendre une nouvelle langue, par rapport aux autres élèves de la classe ?

OUI       NON

Pourquoi ?

Mais "le français" avec d'autres langues  
Forcé à apprendre rapidement la langue du pays d'accueil.

7. Quelles sont les éventuelles difficultés que pourrait rencontrer un élève allophone dans votre classe ?

Vocabulaire spécifique à la matière  
Nuances pour un même mot, entre différentes matières

8. Si l'élève n'a qu'une maîtrise approximative du français et présente des difficultés pour apprendre (et comprendre) une nouvelle langue étrangère, qu'est ce que le professeur de langues peut mettre en place pour l'aider ?

9. A votre avis, faut-il favoriser le plurilinguisme dans une classe composée d'élèves allophones ?

OUI       NON

Si oui, comment le mettre en place ?

Petits groupes de travail.

Quels en seraient les bénéfices (pour l'élève allophone et pour le reste de la classe) ?

Chacun apprend de l'autre.  
Coopération / respect / acceptation de la différence

JE VOUS REMERCIE !

Nolwenn



# Questionnaire réalisé dans le cadre de mon mémoire de fin d'études

## Les élèves allophones inclus dans des classes ordinaires

**A rendre pour le 4 juin au plus tard**

NOM : .....

Prénom : Sylvie .....

Matière enseignée : .....

1. Avez-vous déjà rencontré des élèves allophones dans vos classes ?

OUI

NON

2. Les élèves que vous avez pu rencontrer avaient-ils une bonne maîtrise du français ?

OUI

NON

3. L'accueil d'un élève allophone dans votre classe a-t-il eu une incidence sur votre façon d'enseigner ?  
Si vous n'en avez jamais rencontré, pensez-vous que cela aurait une incidence sur votre façon d'enseigner ?

OUI

NON

Si oui, de quelle manière ?

Utiliser davantage l'oral qui ~~est~~ était plus accessible pour cet élève.  
Faire des activités par 2  
Simplifier les évaluations

4. Quels sont les dispositifs que vous avez mis en place (ou qui peuvent être mis en place) pour faciliter son apprentissage ?

.....  
.....  
.....  
.....

5. Selon vous, lorsqu'un élève allophone arrive dans la classe, faut-il l'interroger et le forcer à parler, ou au contraire faut-il attendre qu'il prenne la parole spontanément ? Justifiez votre réponse.

Un mélange des 2. L'interroger dans des situations simples et basiques.  
Ne pas trop lui forcer la main pour ne pas le bloquer.

6. Selon vous, lorsqu'un élève allophone arrive en cours de langues étrangères (anglais, espagnol, allemand...), sera-t-il plus facile pour lui d'apprendre une nouvelle langue, par rapport aux autres élèves de la classe ?

OUI

NON

Je ne sais pas.



Pourquoi ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

7. Quelles sont les éventuelles difficultés que pourrait rencontrer un élève allophone dans votre classe ?

Documents étudiés compliqués notamment  
en histoire - Etude de l'histoire d'un état 1960  
(donc c'est moins motivant)

.....  
.....

8. Si l'élève n'a qu'une maîtrise approximative du français et présente des difficultés pour apprendre (et comprendre) une nouvelle langue étrangère, qu'est ce que le professeur de langues peut mettre en place pour l'aider ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

9. A votre avis, faut-il favoriser le plurilinguisme dans une classe composée d'élèves allophones ?

OUI                      NON  
Je ne sais pas.

Si oui, comment le mettre en place ?

.....  
.....  
.....

Quels en seraient les bénéfices (pour l'élève allophone et pour le reste de la classe) ?

.....  
.....  
.....

JE VOUS REMERCIE !

Nolwenn

Questionnaire réalisé dans le cadre de mon mémoire de fin d'études  
Les élèves allophones inclus dans des classes ordinaires

**A rendre pour le 4 juin au plus tard**

NOM : .....  
Prénom : *Magalie* .....  
Matière enseignée : *Anglais* .....

1. Avez-vous déjà rencontré des élèves allophones dans vos classes ?

OUI       NON

2. Les élèves que vous avez pu rencontrer avaient-ils une bonne maîtrise du français ?

OUI       NON

3. L'accueil d'un élève allophone dans votre classe a-t-il eu une incidence sur votre façon d'enseigner ?  
Si vous n'en avez jamais rencontré, pensez-vous que cela aurait une incidence sur votre façon d'enseigner ?

OUI       NON

Si oui, de quelle manière ?

.....  
.....  
.....  
.....

4. Quels sont les dispositifs que vous avez mis en place (ou qui peuvent être mis en place) pour faciliter son apprentissage ?

*Aucun.*  
.....  
.....  
.....

5. Selon vous, lorsqu'un élève allophone arrive dans la classe, faut-il l'interroger et le forcer à parler, ou au contraire faut-il attendre qu'il prenne la parole spontanément ? Justifiez votre réponse.

*Je ne l'ai pas forcé à parler français car il était très à l'aise à l'oral en anglais.*  
.....  
.....  
.....

6. Selon vous, lorsqu'un élève allophone arrive en cours de langues étrangères (anglais, espagnol, allemand...), sera-t-il plus facile pour lui d'apprendre une nouvelle langue, par rapport aux autres élèves de la classe ?

OUI       NON

Pourquoi ?

Ils ont l'habitude d'une autre langue  
et dans le cas de mon élève portugais  
l'anglais est plus facile car il a l'habitude

7. Quelles sont les éventuelles difficultés que pourrait rencontrer un élève allophone dans votre classe ?

Le passage à l'écrit

8. Si l'élève n'a qu'une maîtrise approximative du français et présente des difficultés pour apprendre (et comprendre) une nouvelle langue étrangère, qu'est ce que le professeur de langues peut mettre en place pour l'aider ?

Utilisation d'images et le mime.

9. A votre avis, faut-il favoriser le plurilinguisme dans une classe composée d'élèves allophones ?

OUI

NON

Si oui, comment le mettre en place ?

En utilisant l'anglais comme langue  
commune !

Quels en seraient les bénéfices (pour l'élève allophone et pour le reste de la classe) ?

Une communauté linguistique.

JE VOUS REMERCIE !

Nolwenn



# Questionnaire enseignants

## Les élèves allophones inclus dans des classes ordinaires

NOM : .....  
Prénom : Benedicte  
Matière enseignée : Anglais

1. Avez-vous déjà rencontré des élèves allophones dans vos classes ?

OUI

NON

2. Les élèves que vous avez pu rencontrer avaient-ils une bonne maîtrise du français ?

OUI

NON

C'est variable.

3. L'accueil d'un élève allophone dans votre classe a-t-il eu une incidence sur votre façon d'enseigner ?

Si vous n'en avez jamais rencontré, pensez-vous que cela aurait une incidence sur votre façon d'enseigner ?

OUI

NON

Si oui, de quelle manière ?

J'ai dans ma classe de 4<sup>e</sup> deux élèves allophones. Un élève kazakhe qui est arrivé pendant l'année de 5<sup>e</sup> et qui ne savait pas parler le français, un élève dont la langue maternelle est le portugais qui est arrivé en janvier 2019 (et 1 élève africain qui parle français arrivé en mars 2019)

4. Quels sont les dispositifs que vous avez mis en place (ou qui peuvent être mis en place) pour faciliter son apprentissage ?

Deux élèves n'avaient jamais fait d'anglais avant d'arriver en France et le 3<sup>e</sup> seulement un peu. Je prépare des cours niveau 6<sup>e</sup> et c'est une AVS qui les travaille avec eux. En cette fin d'année, j'essaie de les inclure dans le cours avec les autres élèves.

5. Selon vous, lorsqu'un élève allophone arrive dans la classe, faut-il l'interroger et le forcer à parler, ou au contraire faut-il attendre qu'il prenne la parole spontanément ? Justifiez votre réponse.

Quand ils sont inclus avec les autres élèves, j'essaie de les faire participer. Je les interroge quand je pense qu'ils ont la réponse. Je n'insiste pas quand je les sens mal à l'aise.

6. Selon vous, lorsqu'un élève allophone arrive en cours de langues étrangères (anglais, espagnol, allemand...), sera-t-il plus facile pour lui d'apprendre une nouvelle langue, par rapport aux autres élèves de la classe ?

OUI

NON

Je ne sais pas. Cela dépend de leur motivation et de leur travail personnel. Ils devraient avoir des facilités.



Pourquoi ?

Des facilités car ils sont plus habitués à "jongler" avec une langue étrangère. Mais s'il n'y a pas de mémorisation grâce à un travail personnel, il y a peu de progrès.

7. Quelles sont les éventuelles difficultés que pourrait rencontrer un élève allophone dans votre classe ?

Si il arrivait en 6ème, peu. En 4ème, c'est plus compliqué, s'il n'a pas fait d'anglais on doit rattraper son retard, sans pouvoir s'appuyer sur le français. C'est compliqué

8. Si l'élève n'a qu'une maîtrise approximative du français et présente des difficultés pour apprendre (et comprendre) une nouvelle langue étrangère, qu'est ce que le professeur de langues peut mettre en place pour l'aider ?

9. A votre avis, faut-il favoriser le plurilinguisme dans une classe composée d'élèves allophones ?

OUI

NON

Si oui, comment le mettre en place ?

Quels en seraient les bénéfices (pour l'élève allophone et pour le reste de la classe) ?

JE VOUS REMERCIE

# Questionnaire enseignants

## Les élèves allophones inclus dans des classes ordinaires

NOM : .....

Prénom : ..... *Toussaint* .....

Matière enseignée : ..... *AESH accompagnement également Per élèves allophones* .....

1. Avez-vous déjà rencontré des élèves allophones dans vos classes ?

OUI

NON

2. Les élèves que vous avez pu rencontrer avaient-ils une bonne maîtrise du français ?

OUI

NON

3. L'accueil d'un élève allophone dans votre classe a-t-il eu une incidence sur votre façon d'enseigner ?

Si vous n'en avez jamais rencontré, pensez-vous que cela aurait une incidence sur votre façon d'enseigner ?

OUI

NON

Si oui, de quelle manière ?

..... *Adaptation en anglais et Français* .....

..... *Difficulté pour Per Traductions car tout* .....

..... *est en français étrangère* .....

..... *ex fat? gros?* .....

4. Quels sont les dispositifs que vous avez mis en place (ou qui peuvent être mis en place) pour faciliter son apprentissage ?

..... *En tant qu'AESH je prends en charge* .....

..... *Per allophones et quand c'est possible il* .....

..... *utilise le groupe classe mais c'est* .....

..... *compliqué car il ya des différences de niveau* .....

5. Selon vous, lorsqu'un élève allophone arrive dans la classe, faut-il l'interroger et le forcer à parler, ou au contraire faut-il attendre qu'il prenne la parole spontanément ? Justifiez votre réponse.

..... *Il faut l'interroger normalement* .....

..... *quel qu'il soit Per l'un des étrangers est* .....

..... *plus facile à interroger que Per français* .....

..... *c'est le cas pour Per maguel et Per ançois* .....

6. Selon vous, lorsqu'un élève allophone arrive en cours de langues étrangères (anglais, espagnol, allemand...), sera-t-il plus facile pour lui d'apprendre une nouvelle langue, par rapport aux autres élèves de la classe ?

OUI

NON

..... *facilité d'adaptation* .....

..... *élève Kazak excellent accent* .....



Pourquoi ?

Ils sont habitués à s'adapter et à comprendre l'essentiel

7. Quelles sont les éventuelles difficultés que pourrait rencontrer un élève allophone dans votre classe ?

Ils peuvent tout mélanger  
En ce moment nous faisons les vêtements en français, en espagnol ou anglais ?

+ les conjugaisons

cela fait beaucoup de choses en même temps

8. Si l'élève n'a qu'une maîtrise approximative du français et présente des difficultés pour apprendre (et comprendre) une nouvelle langue étrangère, qu'est ce que le professeur de langues peut mettre en place pour l'aider ?

Beaucoup de répétitions

9. A votre avis, faut-il favoriser le plurilinguisme dans une classe composée d'élèves allophones ?

OUI

NON

Si oui, comment le mettre en place ?

Quels en seraient les bénéfices (pour l'élève allophone et pour le reste de la classe) ?

C'est toujours une richesse d'intégrer des élèves allophones mais c'est beaucoup de travail en plus mais à l'avenir il faudra de + en + intégrer.

JE VOUS REMERCIE

## **4ème de couverture**

Mots clés : alternance codique, ENAF, élèves allophones, plurilinguisme, langues étrangères, intégration scolaire

Résumé en Français :

Ce mémoire a pour but d'étudier comment l'alternance codique peut être utilisée en cours de langues, dans une classe incluant des Elèves Nouvellement Arrivés en France, ne maîtrisant pas le français. Si les bienfaits de l'alternance des langues sont nombreux, son application dans une classe incluant des élèves allophones demandera une adaptation des pratiques enseignantes. Différents outils exploitables par les enseignants confrontés à une telle situation seront proposés de façon à favoriser l'intégration scolaire de ces élèves.