



**HAL**  
open science

## **UPE2A : le français ordinaire pour l'inclusion en classe ordinaire. Est-ce que l'enseignement d'un français ordinaire permet l'intégration sociale des élèves allophones à l'école ?**

Laura Coutanceau

### **► To cite this version:**

Laura Coutanceau. UPE2A : le français ordinaire pour l'inclusion en classe ordinaire. Est-ce que l'enseignement d'un français ordinaire permet l'intégration sociale des élèves allophones à l'école ?. Linguistique. 2025. <dumas-05340980>

**HAL Id: dumas-05340980**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-05340980v1>**

Submitted on 31 Oct 2025

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.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0 - Attribution - Non-commercial use - ShareAlike - International License

# **UPE2A : Le français ordinaire pour l'inclusion en classe ordinaire**

*Est-ce que l'enseignement d'un français ordinaire permet l'intégration  
sociale des élèves allophones à l'école ?*

COUTANCEAU Laura

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

---

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde : métiers  
de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de Mme Emmanuelle GUERIN

Membres du jury : Mme Sandrine WACHS et Mme Emmanuelle GUERIN

Année universitaire 2024-2025





# **UPE2A : Le français ordinaire pour l'inclusion en classe ordinaire**

*Est-ce que l'enseignement d'un français ordinaire permet l'intégration  
sociale des élèves allophones à l'école ?*

COUTANCEAU Laura

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

---

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde : métiers  
de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de Mme Emmanuelle GUERIN

Membres du jury : Mme Sandrine WACHS et Mme Emmanuelle GUERIN

**Année universitaire 2024-2025**

## **Remerciements**

Je souhaite adresser tout d'abord mes remerciements à ma directrice de mémoire, Madame Emmanuelle Guerin pour m'avoir accompagnée et conseillée ses deux dernières années, de m'avoir soutenue lors de l'écriture de mon mémoire et d'avoir été disponible et compréhensive lors de mes moments de doute.

Je remercie mes chères camarades et amis de ce master, Zoé, Lola, Angèle, Sébastien et Chloé qui ont été des lumières tout au long de mon parcours dans l'écriture de ce mémoire, et bien plus. Merci pour vos conseils, votre écoute et votre soutien.

Aussi, je remercie les six participants à mes entretiens ainsi que l'enseignante, qui représentent le cœur de ce mémoire et de mes recherches. Merci pour leur temps et leur confiance.

## Sommaire

Remerciements.....	2
Sommaire.....	3
Introduction.....	7
I. Cadre théorique.....	9
A. Contexte.....	9
B. Le rôle de l'écrit dans la tension entre « bon usage » et français ordinaire.....	18
C. Le langage ordinaire selon les institutions.....	23
II. Frein et limite : comment se manifeste le problème ?.....	34
A. Contexte de l'enquête.....	35
B. Les représentations des élèves.....	40
C. Du point de vue de l'enseignante.....	50
D. Le problème de l'inclusion au service de la socialisation.....	56
III. Inclure les élèves allophones au groupe de pairs : propositions didactiques.....	57
A. Comment intégrer les élèves au groupe de pairs ?.....	58
B. Les propositions pédagogiques.....	60
Conclusion.....	77
Bibliographie.....	80
Annexes.....	86
Table des matières.....	125
Résumé.....	127

## Introduction

La variation linguistique est liée à la structure sociale. Les jugements sur les manières de parler peuvent renforcer les inégalités sociales et freiner l'intégration (Pierre Bourdieu, 1982). Pierre Bourdieu, sociolinguiste français du XX<sup>ème</sup> siècle souligne la nécessité de reconnaître et de légitimer les parlers populaires et ordinaires afin de favoriser une société plus inclusive. L'intégration sociale passe donc par la langue. En France, la langue française est liée aux valeurs de la République. Cependant, le langage ordinaire n'est pas reconnu comme légitime et est, au contraire, encore très mal perçu dans notre société contemporaine. Il est associé à des stéréotypes de classe socio-économiques dépréciatifs bien que, dans les faits, le langage ordinaire est du fait de tous les locuteurs dans un usage quotidien et naturel. Il existerait un « bon usage » de la langue, c'est-à-dire une norme dominante sur les autres formes de français. A l'école, ces représentations ne sont que davantage motivées par des enjeux académiques. Le « français scolaire » doit être le reflet du « bon usage » dans la société scolaire et il constitue une compétence nécessaire à maîtriser pour réussir sa scolarité, tant dans les classes ordinaires que dans les UPE2A<sup>1</sup>. Dans les UPE2A, les enjeux linguistiques sont encore plus importants car les élèves allophones doivent, pour pouvoir réussir leur scolarité, apprendre ce français. Il est stipulé dans les programmes UPE2A que l'intégration sociale des élèves est l'un des objectifs des unités et elle est conditionnée à l'inclusion dans lesdites classes ordinaires. Néanmoins, le « français scolaire » reste de maître et le langage ordinaire y est pour la plupart du temps censuré, bien qu'il soit pourtant nécessaire à une bonne intégration sociale. La question que l'on se pose alors est *est-ce que l'enseignement d'un français ordinaire permet l'inclusion sociale des élèves allophones dans les classes ordinaires ?* Pour mener notre réflexion et répondre à notre problématique, nous avons émis trois hypothèses. Tout d'abord, *les élèves allophones ont tout autant besoin de développer des compétences langagières nécessaires pour s'intégrer au groupe de pairs que de pouvoir communiquer dans des situations de communication plus formelles en classe*<sup>2</sup>. Deuxièmement, *les enseignements qui ne prennent pas ou pas assez en compte le langage ordinaire servent davantage la logique scolaire que l'insertion sociale par la langue des élèves qui est pourtant nécessaire à leur sécurisation*. Dernièrement, *tenir compte du langage ordinaire en UPE2A permettrait l'intégration sociale par l'inclusion scolaire des élèves*

1 Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

2 Les hypothèses seront en italiques tout au long du développement

*allophones*. Pour cela, nous allons poser le cadre théorique en analysant comment le langage ordinaire et normé sont perçus à travers les textes officiels et les institutions, puis nous mènerons une enquête auprès d'élèves allophones pour confronter la théorie à leurs représentations. Enfin, nous établirons des propositions didactiques favorisant la légitimité du langage ordinaire pour délivrer la communication verbale du poids de la norme linguistique et ainsi tendre à l'intégration sociale des élèves allophones par la langue.

# I. Cadre théorique

## A. Contexte

Afin de mieux comprendre les enjeux de notre sujet, nous commencerons par en définir les termes, à savoir les notions de français ordinaire, celle d'intégration sociale et d'inclusion scolaire, ainsi que celles des classes UPE2A.

### a. **Qu'est-ce que le français ordinaire ? Et le français normé ?**

Si l'on parle de français ordinaire, il est sous-entendu qu'il existerait plusieurs français. En effet, le français étant une langue vivante, il existe plusieurs façons de le parler. Dans la société, on observe une hiérarchisation des différentes formes attenantes. Elle s'incarne dans leur catégorisation en termes de « registre » ou de « niveau » de langue qui peuvent de plus ou moins loin signifier la même chose. Cette modélisation de l'hétérogénéité de la langue prend appui sur une conception de la norme subjective qu'Alain Rey, linguiste français, met en opposition à la norme objective qui elle tient compte des usages réels. La première est considérée par les puristes de la langue française et les grammairiens. Elle est le fruit d'un choix arbitraire, politiquement et idéologiquement motivé, parmi les usages d'un érigé au rang de « bon usage » qui s'impose comme le modèle valorisé et enseigné. Une contrainte collective s'impose donc aux locuteurs et conditionne les jugements de valeurs. A l'inverse des puristes qui prescrivent la langue et la hiérarchisent, les linguistes eux, décrivent et observent les usages et les usagers dans la réalité telle qu'elle est. La norme objective correspond aux fréquences et aux tendances. Elle se base sur un français authentique, c'est-à-dire sur un français « sans surveillance sociale particulière » (Françoise Gadet, 1989 : 120).

Maintenant que nous avons défini et différencié le français conforme et le non conforme, nous pouvons nous concentrer sur le français ordinaire, c'est-à-dire sur ce qui relève d'une conception de la norme objective et descriptive. C'est sur cette norme-ci que ma recherche va s'appuyer. Françoise Gadet dans son ouvrage *Le français ordinaire* caractérise le français ordinaire comme la langue qui « n'est ni soutenue, ni recherchée, ni littéraire, ni puriste, ni populaire, ni parlé (du moins pas seulement, mais qui résulte de la pratique familière quotidienne, sans surveillance sociale particulière. » L'autrice insiste sur le fait que le français ordinaire ne peut être défini par « langage familier » car ce terme porte en lui une connotation péjorative et participe à une hiérarchisation de la langue française. Ainsi, le

français ordinaire serait le français le plus naturel des locuteur, le plus instinctif et spontané. Le français ordinaire est le français parlé au quotidien dans des situations informelles. Il contient des expressions familières, des tournures de phrases courantes, des réductions de mots, un vocabulaire parfois simplifié, en tout cas moins formel que celui utilisé lors de situations professionnelles ou bien académiques. Cependant, il n'est pas enseigné, du moins pas privilégié dans les enseignements car il ne correspondrait pas au code légitime, à la norme du standard. De plus, il est important de notifier que le français ordinaire ne porte pas en lui uniquement des caractéristiques linguistiques mais inclut également une dimension sociale. En effet :

*La langue est associée à un statut social. D'une part, la perte ou le maintien d'une langue et, d'autre part, la mobilité sociale sont étroitement liés. La langue est associée à l'intégration sociale. Le comportement linguistique est en outre stimulé à travers des processus structurels qui privilégient une langue ou une autre. Différentes institutions (organes politiques, éducation, associations culturelles, médias, etc.) y contribuent (Witte Els, 2011 : 38).*

La langue n'est donc pas seulement outil de communication mais bien vecteur d'identité sociale. Par dimension sociale nous sous-entendons classe socio-économique. Il est courant d'entendre dire qu'une personne qui « parle bien » est intelligente. C'est-à-dire que plus on maîtriserait le français normé et le discours, plus on semblerait élevé intellectuellement et socialement. A l'inverse, une personne qui dira « c'est la voiture à mon père », « je vais au coiffeur » ou encore « wesh » sera perçue comme moins élevée intellectuellement et socialement. Parler de la langue revient donc à parler des personnes.

Il est important également de prendre en compte les variations diaphasiques et diatopiques. La variation diaphasique tient compte de l'adaptabilité de discours du locuteur face à différentes situations de communication, et la variation diatopique quant à elle correspond à l'axe géographique, à l'espace ou la région de laquelle vient/ est le locuteur. En somme, la langue française est plurielle tant qu'il y a d'espaces différents, de groupes sociaux différents, d'époques et de situations de communication différentes. D'une certaine façon, la variation porte en elle une dimension identitaire. Il va de soi de dire que chaque individu maîtrise autant de français que de situation de communication. C'est la raison pour laquelle Labov écrit qu'il n'existe pas de locuteur dit à style unique (Labov, 1976).

Cependant, toutes ces distinctions et ces spécificités des français ordinaires sont confrontées à la nécessité de faire société de reconnaître une forme communément partagée. En France, il en va de l'égalité des citoyens. Cet argument conduit depuis la Révolution Française de 1789 à des politiques linguistiques perpétuant la dynamique d'unification

linguistique du pays amorcées au XVIème siècle. L'égalité passe par l'uniformité, l'uniformité par la normativité, puis la normativité par le figement : «promouvoir l'usage du français comme langue commune, à la fois comme outil de communication mais également comme symbole identitaire fort. » (Adami & Leclercq, 2012 : 11-12). La France étant un pays monolingue et unilingue, elle cherche l'uniformisation linguistique du pays, privilégiant le français normé et académique au langage ordinaire. Le français enseigné est donc un français non pas ordinaire et authentique mais un français standard, monolithique et aseptisé qui ne rend pas compte des spécificités des usages.

### **b. Le français scolaire**

Pour comprendre et définir ce qu'est le français scolaire, il convient de revenir à trois siècles plus tôt. Depuis la Révolution Française, la langue française est devenue la langue de la liberté et une priorité politique car elle devient commune à tous les Français (Marie-Madeleine Bertucci, 2008 : 61) et universelle. Afin de la rendre commune, l'école va alors jouer un rôle important puisqu'elle devient la transmetteuse de la langue sur l'ensemble du territoire français. Pour cela, l'école se sert d'outils d'enseignement de référence tels que le dictionnaire et la grammaire. Ces instruments généralisent l'enseignement et donc l'uniformisent mettant alors de côté la variation. A la base, la grammaire et les dictionnaires sont des outils politiques et révolutionnaires car en uniformisant les pratiques, le français devient un lieu de rencontre qui permet ainsi la construction d'une communauté linguistique, écartant ainsi les autres langues, ce qui n'existait pas dans le précédent régime. Cela représente donc un enjeu linguistique essentiel. Favoriser l'homogénéité linguistique et la standardisation linguistique du français permet alors aux citoyens de renforcer l'unité nationale et l'identité collective autour d'une culture et d'une langue commune. Ainsi, depuis la Révolution Française l'école « a pour mission de former des citoyens autour d'une langue et d'une culture commune » (Marie-Madeleine Bertucci, 2008 : 63). Le français standardisé, dit standard, est donc celui enseigné à l'école et devient donc le français scolaire que l'on enseigne aujourd'hui.

Cependant, même s'ils ont permis l'homogénéisation linguistique et ainsi de créer une communauté linguistique, la grammaire et le dictionnaire ont cristallisé la langue à l'écrit et de fait ont écarté toute diversité et altérité de la langue. En effet, la standardisation de la

langue s'est opérée qu'à l'écrit grâce à son effet normatif et unificateur de la langue, ce qui rend l'écrit seul légitime étant celui qui matérialise la langue. Dans le français scolaire, le français oral se retrouve alors bien minoré face au français de l'écrit, ce qui a construit une distance entre la langue de l'école et le langage ordinaire. Ces deux formes du français, celle de l'école et celle parlée réellement par les locuteurs dans des situations quotidiennes se construisent en opposition binaire et rigide entre le français dit légitime (le standard) et le français illégitime (le français ordinaire), ce qui est bien souvent source de difficulté chez les élèves dans la maîtrise de la langue. En effet, Lahire souligne le fait que l'écart entre les formes orales de pratique sociale et les formes écrites standardisées de l'école telles que transmises dans les manuels peuvent être source d'exclusion et de conflit, de difficultés dans l'apprentissage de la langue et d'insécurités linguistiques. Non seulement il y a une distance entre ces deux formes mais on peut aussi parler d'une forme d'« ignorance réciproque où chacun ignore le système de l'autre» (Labov, 1993 : 27). Gérard Vigner écrit que « la tradition pédagogique française de tenir à l'écart de la classe la langue des élèves (qu'il s'agisse de langues étrangères ou du français parlé ordinaire) [...] ne peut qu'être source de difficulté.» (Gérard VIGNER, 2015 : 103). Ainsi, ce qu'il appelle le « monolinguisme scolaire» et de façon plus générale de monolinguisme institutionnel est contrairement à ce que souhaitaient les révolutionnaires de 1789 source de division et de clivage.

Les difficultés persistantes des élèves dans l'apprentissage de la langue scolaire interrogent les stratégies d'enseignement employées en classe, notamment à l'écrit. Idéalement, il faudrait consacrer une place plus importante à l'oral en classe et le valoriser afin de prendre en compte la langue telle qu'elle est parlée puisque « l'apprentissage et la maîtrise d'une langue ne se réduisent pas à l'acquisition d'une terminologie» (Marie-Madelaine Bertucci , 2008 : 68). Aujourd'hui encore la grammaire est considérée comme un outil pour faire face aux difficultés d'apprentissage de la langue des élèves quand bien même elle se base sur des programmes prenant leur source dans des représentations et idéologies anciennes du français. Peut-être s'agirait-il de s'éloigner des manuels scolaires et d'explorer d'autres pistes d'entrées dans la langue en prenant notamment en compte les variétés de français employées par les élèves appelé « français ordinaire » par Françoise Gadet ainsi que l'oral et également de renouveler la formation enseignante et les outils didactiques utilisés en classe.

### **c. Intégration sociale et inclusion scolaire**

Ces deux termes que l'on assimile parfois aux mêmes acceptations renvoient en réalité à des orientations d'actions bien différentes. Avant tout chose, il convient de les définir afin de mieux comprendre notre sujet. En France, la notion d'intégration sous-entend que c'est sur les élèves que repose l'adaptation à l'école. Il n'est pas question d'« accepter à l'école, ou d'y réintégrer, des enfants considérés au départ comme nécessitant une éducation séparée, en raison de différences ou de particularités » (Plaisance, 2007 : 160). Elle repose donc sur une conception individualisante. A l'inverse, la notion d'école inclusive signifie que c'est à l'école que revient le rôle de s'adapter à la diversité des élèves et de créer une communauté sur la base de l'égalité pour permettre à tous les élèves d'apprendre dans une classe ordinaire en évitant toute stigmatisation. Il revient donc à l'école et aux professionnels de concevoir des fonctionnements permettant de réduire les obstacles aux apprentissages. L'objectif de la perspective inclusive est donc de donner les mêmes possibilités d'apprentissage à tous les élèves quelque soit leur bagage culturel ou scolaire et de construire un projet commun.

Nous parlerons alors d'inclusion scolaire lorsque nous nous référerons aux moyens mis en place par l'école pour inclure ses élèves et nous parlerons d'intégration sociale lorsque nous nous référerons aux liens sociaux interpersonnels entre les élèves allophones et les élèves francophones.

#### *1. L'intégration sociale*

Depuis les années 60, la France connaît des vagues migratoires économiques, socio-politiques et, plus récemment, environnementales. De là naît la question de l'intégration sociale devenant ainsi un sujet et un enjeu sociétal. L'intégration sociale a été définie par le Haut Conseil à l'intégration lors du Sommet mondial pour le développement social à Copenhague en 1995 comme la création d'une « société pour tous » (HCI, 1995), c'est-à-dire une société qui s'adapte à ses membres et à ses spécificités et non pas l'inverse. L'intégration sociale de tous et toutes serait nécessaire pour créer et vivre dans une société pacifique, harmonieuse et intégratrice, son objectif étant de permettre aux populations de vivre sereinement dans une communauté en visant l'insertion sociale, c'est-à-dire être intégré tant professionnellement que socialement. Il s'agirait donc de sensibiliser et prendre en compte

les spécificités et besoins des différents groupes sociaux dans les politiques sociales et militer en leur nom. L'« intégration » désigne donc un processus et ses politiques ont pour mission de faciliter sa mise en œuvre. De fait, une politique d'intégration sociale ne concernerait pas seulement les immigrés mais principalement les États et les institutions. Ce serait un effort réciproque. C'est aux institutions de traduire les objectifs et définir les besoins des différents groupes sociaux et de créer cette « société pour tous » (ibid). Cela suppose donc également que pour être intégré en France, être Français n'est pas suffisant : il y a des codes imposés à respecter. Être intégré sous-entendrait correspondre à un modèle français.

Cependant, on soulève un problème, « un droit n'a de valeur que s'il est appliqué » (Bob Huber, 2003), autrement dit, les engagements deviennent réalité non pas quand ils existent sur le papier mais bien quand les États ont la capacité de les appliquer. En effet, sur le plan gouvernemental il existe des aides et des programmes liés et voués à l'intégration sociale. Cependant, dans la réalité l'intégration sociale n'est un enjeu principalement que pour le marché du travail. Par exemple, lors d'un stage réalisé dans le cadre de mon Master 2 dans une association à Paris, une majorité d'adultes inscrits en classe de FLE affirmaient vouloir apprendre le français principalement pour avoir un travail plus que pour se sentir intégrés. Ils avaient des cours de langue et en parallèle avaient également des cours de français appliqué au monde professionnel qui s'apparentait à du FOS<sup>3</sup>. L'enseignante leur montrait comment fonctionnait France Travail, LinkedIn, comment écrire un CV, lire une fiche de paie, etc. De fait, l'apprentissage de la langue répond davantage à une logique d'intégration professionnelle que sociale.

De plus, le résultat du processus d'intégration selon le Haut Conseil serait l'assimilation. Une personne immigrée ne serait intégrée à la société française que si elle est assimilée, c'est-à-dire lorsque ses caractéristiques culturelles et linguistiques distinctes ne seraient plus remarquables de celles des membres du pays d'accueil. Cela revient donc à réduire les différences entre les communautés, ce qui pose problème car être intégré en France reviendrait à ignorer volontairement et nécessairement l'identité des personnes immigrées et serait contraire à la dite intégration sociale. En outre, l'assimilation, considérée comme exigence propre au modèle français n'a pas de valeur juridique. Néanmoins, si une personne immigrée présente un « défaut d'assimilation » celle-ci peut se voir refuser la nationalité française. Et bien souvent, le niveau de maîtrise de la langue française est le facteur majeur sur lequel dépend la décision favorable ou défavorable à la nationalité. En clair, dans la juridiction française, être français, c'est parler français, et le « bon français ».

---

<sup>3</sup> Français sur objectifs spécifiques

Confondre intégration sociale et assimilation revient à ignorer ce que Berry montre avec son modèle bi-dimensionnel : l'intégration considère aussi bien la recherche et le maintien d'échanges avec le groupe d'accueil que le maintien de l'héritage culturel et de l'identité de l'immigré. Contrairement à la définition du Haut Conseil, cette définition de l'intégration sociale ne va pas dans le sens de l'hégémonie d'un modèle français unique et figé et prend en compte l'identité des immigrants.

## 2. *L'intégration linguistique*

L'intégration passe aussi par la langue. En effet, « la langue a un rôle déterminant dans le processus d'intégration » (Adami, 2010 : 44). Apprendre la langue du pays d'accueil permet aux personnes allophones de communiquer dans l'environnement quotidien. Apprendre et maîtriser la langue relève donc d'un enjeu de liberté. Cependant, l'intégration linguistique implique d'autres facteurs. La loi Hortefeux du 20 novembre 2007 stipule que « le français, langue de la République, est associé dans notre culture aux valeurs fondatrices de celle-ci, parmi lesquelles la liberté et l'égalité ». De fait, la langue est un fondement principal de la nation. Ainsi, pour être intégré il faudrait connaître et maîtriser la langue française, autrement les personnes immigrées ne peuvent pas être intégrées à la communauté française. La langue a en France un fort pouvoir dans les interactions sociales et dans la juridiction car elle devient un curseur du niveau d'intégration des immigrants et un filtre d'entrée. Cela implique donc que pour être intégré il faut connaître et maîtriser la langue française, gage d'adhésion aux valeurs de la République. Or, l'une des idées que nous défendons est qu'être intégré d'abord serait plus favorable à l'apprentissage et à l'appropriation de la langue française.

Le Conseil de l'Europe ajoute une dimension identitaire à l'intégration linguistique :

*Apprendre et utiliser une nouvelle langue, celle de la société d'accueil, ou y employer d'autres langues que l'on connaît déjà mais nouvelles pour les personnes installées, ne relève donc pas seulement de l'efficacité pratique mais déclenche potentiellement des processus de remise en cause des identités* (Conseil de l'Europe, 2011 : 1).

Dans les faits, une intégration réussie devrait permettre aux personnes migrantes de reconfigurer leur répertoire langagier en y intégrant la langue du pays d'accueil tout en gardant les langues déjà maîtrisées. Ainsi, le répertoire langagier n'est plus géré sous tension mais est géré naturellement en employant et en alternant les langues dans la vie sociale.

S'opère donc une réorganisation du répertoire identitaire, sans pour autant remplacer la langue d'origine par la langue cible. Cependant, l'intégration linguistique lorsqu'elle est confondu avec l'assimilation implique nécessairement un processus dissymétrique au niveau politique, idéologique et administratif. En effet, pour les citoyens Français c'est l'idée de l'identité nationale qui est en jeu alors que pour les personnes migrantes ce sont leur identité culturelle et leur appartenance de groupe qui sont potentiellement remises en question.

En somme, pour les personnes immigrées, pour pouvoir être considérées comme intégrées socialement il faut dans un premier temps être intégré linguistiquement, et cela sous-entend donc connaître et maîtriser le français ordinaire utilisé par les francophones. La langue est un facteur majeur dans le processus d'intégration. Mais au-delà de la faculté de maîtrise de la langue française, la langue française détient en elle un symbole fort identitaire : «promouvoir l'usage du français comme langue commune, à la fois comme outil de communication mais également comme symbole identitaire fort. » (Adami & Leclercq, 2012 : 11-12).

### *3. L'inclusion scolaire*

En 2010, le Haut Conseil s'intéresse à l'inclusion à l'école en réaction à de supposées dérives communautaires et consacre un rapport entier aux « défis de l'intégration à l'école» (Bob Huber, 2003). Dans ce rapport sont détaillés les cinquante recommandations pour garantir les trois défis à relever, à savoir le défi migratoire, social et culturel. Selon lui, l'école doit transmettre les valeurs fondamentales de la République. S'intégrer à l'école consisterait en partie à adopter le modèle du futur bon citoyen français. Ce qui est mis ici en avant et en priorité c'est un modèle à suivre, et qu'il revient donc aux personnes arrivantes de s'adapter. Paradoxalement, cela entre en contradiction avec la définition d'intégration sociale sur laquelle s'appuie le même Haut Conseil à l'intégration qui stipule que l'intégration relève d'un effort réciproque entre les personnes arrivantes et le pays d'accueil.

L'inclusion scolaire est un enjeu qui va bien au-delà des valeurs républicaines auxquelles tous les enseignants doivent se confronter. En effet, l'école, les UPE2A sont l'espace transitoire, une sorte de sas entre les pays d'origine des élèves allophones et le pays d'accueil. Ainsi, afin de les intégrer à la société française, il semble nécessaire de les inclure dans un premier temps dans le groupe classe et donc de les aider à entrer en contact avec leurs camarades. L'école devrait apporter aux élèves allophones l'accès à la langue, leur

enseigner les codes sociaux et culturels et devrait également non seulement permettre mais surtout encourager la communication à l'école avec le groupe pair. Ainsi, les élèves pourraient bénéficier de tous les inputs nécessaires pour progresser avec leurs propres capacités linguistiques dans la langue française et faciliter le processus d'intégration. En somme, il est essentiel que les élèves allophones s'intègrent le mieux possible d'un point de vue tant social que linguistique afin de favoriser dans un premier temps leur inclusion dans l'école et, par capillarité, leur épanouissement en société.

La loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013 vise une école « inclusive » qui doit accueillir tous les élèves (ici, la loi fait référence aux élèves allophones et aux élèves en situation de handicap) et affirme « le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile, à un parcours scolaire continu et adapté » afin « d'aboutir à un premier pas vers l'autonomie des élèves que nous formons » (Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République) et d'assurer le bien-être de tous les élèves dans l'enseignement public français. Cependant, le terme « inclusif » pose ici problème. Il invoque les concepts de tolérance et d'acceptation de tous les élèves, mais ne veut pas pour autant signifier « intégration ». L'un des objectifs principaux de l'école en général est d'instruire les nouvelles générations et les former ou bien les diriger vers une voie professionnelle. Ainsi, de la même façon, l'intégration des allophones dans le système scolaire français vise essentiellement leur réussite scolaire et professionnelle ne tenant pas compte de leur épanouissement social et sociétal.

Cependant, comme le souligne le Haut Conseil, il va de soi que l'école « ne peut pas à elle seule conduire la politique d'intégration sociale et culturelle » (Bob Huber, 2003), qu'il est nécessaire que « d'autres ministères doivent œuvrer à consolider la politique scolaire » et qu'une « politique interministérielle doit aider l'école dans sa mission d'intégration ». (Haut Conseil à l'intégration, 2011).

#### **d. Le processus d'inclusion à l'école : les UPE2A**

Dans le système éducatif français, certains établissements scolaires disposent d'une unité pédagogique pour les élèves nouvellement arrivés sur le territoire où ils suivent un enseignement du français langue seconde ou bien langue de scolarisation appelée UPE2A. Les UPE2A sont un dispositif d'accompagnement pédagogique pour les élèves allophones

inclus dans les classes ordinaires permettant une transition afin qu'à terme les élèves intègrent pleinement leur dite classe ordinaire. Pour cela, l'objectif est double. Le premier objectif est d'apporter un enseignement de la langue française à tous les élèves afin qu'ils puissent suivre les classes ordinaires mais aussi de pouvoir être indépendants dans différentes situations de communication en dehors de l'école. Le deuxième objectif de cette structure, celui qui nous intéresse le plus dans le cadre de cette étude, est de viser l'inclusion des élèves allophones dans le système scolaire français pour favoriser leur intégration sociale. Il paraît donc essentiel que tous les enfants adhèrent aux attendus de l'école à des fins linguistiques mais aussi sociales afin de favoriser leur épanouissement social ainsi que leur réussite scolaire et professionnelle.

Cependant, dans les faits, il n'y a pas de modèle unique de fonctionnement établi dans les UPE2A. C'est-à-dire que c'est à chaque enseignant que revient le rôle d'intégration des EANA<sup>4</sup> tant dans le milieu scolaire que hors cadre scolaire. L'enseignement de la langue française ainsi que l'intégration sociale des élèves sont les deux enjeux des enseignants dans les classes. Mais puisqu'il n'existe pas de méthode ni de pratique unique à suivre et que dans les classes d'UP2EA on a tendance à mettre davantage en avant l'aspect linguistique plutôt que l'aspect social et donc à négliger l'importance d'une intégration au sein du groupe de pairs, certains enseignants considèrent l'inclusion des EANA dans leur classe comme une charge de travail supplémentaire, encore plus pour les enseignants de classes dites ordinaires qui doivent assurer un cours aux autres élèves ainsi que participer à l'intégration des élèves auparavant en UPE2A au groupe classe. En définitive, pour le système éducatif français l'intégration sociale et scolaire des EANA est un enjeu social, culturel et à long terme professionnel. Néanmoins, dans les faits l'accent est mis sur l'enseignement de la langue française, bien plus que sur le processus d'intégration, bien que tant l'enseignement-apprentissage du français que l'intégration sociale sont nécessaires afin de pouvoir s'épanouir pleinement dans la société française.

#### B. Le rôle de l'écrit dans la tension entre « bon usage » et français ordinaire

La France est une société de littératie, c'est-à-dire que le français écrit a une fonction sociale essentielle et est survalorisé au regard de la considération de l'oral. Par conséquent, le langage ordinaire se réalisant principalement à l'oral, se voit censuré notamment à l'école

---

4 Élèves allophones nouvellement arrivés

pour servir le français normé et académique. Il serait intéressant d'observer quels en sont les effets sur les élèves à l'école, lieu d'échanges et d'apprentissages et berceau de la transmission de la forme légitime ainsi que de la sociabilité tant pour les élèves ordinaires que pour les élèves allophones.

#### **a. Le français, langue de littératie : qu'en est-il à l'école ?**

« L'enseignement de la langue en France est le fruit de politiques linguistiques-éducatives marquées par une tradition historique qui a conduit à une survalorisation de la langue écrite » (Marie-Madeleine Bertucci, 2008 : 59). Dans la société française, l'écrit a toujours eu sa place sur le devant de la scène. L'écrit est valorisé dans tous les domaines, même à l'oral. L'écrit permettrait de figer la langue dans l'espace et dans le temps, servant de modèle unique et intemporel aux francophones. Les formes de la langue française étant en permanente évolution et ayant tant de spécificités, les être humains auraient (eu) besoin d'instaurer une norme écrite « suprême », fixe, intemporelle, universelle et commune à tous les francophones afin d'unifier la langue. Dans ses derniers travaux, Condorcet parle de la création d'une langue universelle qui permettrait aux citoyens de « ne former qu'un seul tout et tendre à un but unique » (1794, cité par Todorov, 1989 : 43). Selon cette norme, la grammaire préside, et elle serait fondée sur l'autorité et l'obéissance, maintenant ainsi la dichotomie oral/écrit et promouvant donc la survalorisation de l'écrit (Chervel, 1977 : 276). Le modèle de français standard prend sa source dans les grands textes prestigieux de la littérature, donc dans les représentations communes. Le modèle écrit apparaît alors comme l'unique code valide et valorisé (Gadet & Guerin, 2008 : 21).

L'école, elle non plus, ne peut pas éviter la prise en compte de la variabilité de la langue au vu de l'hétérogénéité et de la diversité sociale et culturelle des élèves, qui, à l'oral est beaucoup plus observable (Guerin, 2022). L'école ne peut pas ignorer la diversité des langages malgré l'idéologie unilingue française (Boyer, 2001) que les écoles et autres institutions ont pour mission de maintenir et de diffuser. Le moyen donc utilisé pour contrôler cette diversité linguistique est le modèle commun, c'est-à-dire le « bon usage ».

Puisque l'on vit dans une société littératiée, l'apprentissage de l'écrit occupe une place centrale à l'école. En maternelle jusqu'au CP les enfants développent leurs capacités langagières orales avant tout pour entrer dans l'écrit en français à partir de 6 ans. La littératie

s'acquiert par le biais de pratiques de lecture-écriture imposées par des traditions pédagogiques nationales et par l'appropriation des savoirs disciplinaires. Dans les enseignements scolaires l'écrit est survalorisé. En effet, l'orthographe est au cœur de l'enseignement de la grammaire scolaire (dictée, auto-dictée, etc.) de telle sorte que l'oral se trouve totalement dévalorisé (Delcambre, 2011). Ainsi, l'enjeu primordial de l'école est la maîtrise de l'écrit, c'est-à-dire lire et écrire. Dans des travaux datant des années 1980, Frédérique François soulignait déjà le rôle important que joue l'école dans l'inculcation et dans le maintien de ce qu'il appelle la « surnorme». On peut parler de « surnorme» lorsque « les tendances unificatrices – inévitables – aboutissent à dénier toute existence aux tendances diversificatrices – elles aussi inévitables» (Frédérique François, 1980 : 29). Il ajoute :

*Et cela d'autant plus que la conscience linguistique pédagogique privilégie certains modèles, par exemple celui de la phrase écrite par rapport auquel on considère les structures de la langue orale comme constituant une sous-langue. Ou lorsqu'on remplace la diversité des types de message selon les contenus, les interlocuteurs, etc., par une supposée hiérarchie de « niveaux de langue» (ibid).*

A l'école, la majorité des examens sont à l'écrit, allant du simple test de connaissances jusqu'au baccalauréat ou bien aux partiels à l'université, et dans les barèmes d'évaluation nous retrouvons presque toujours des critères d'orthographe. Même lors des examens oraux du DELF<sup>5</sup>. La dernière partie de l'oral du DELF B1 et B2 est une explication de texte écrit. Les candidats bénéficient d'un temps limité pour lire, comprendre un texte d'actualité puis doivent le résumer et donner leur avis à l'oral. Ainsi, s'ils ne comprennent pas le texte, s'ils loupent une information dans le texte, il y a de grande chance qu'ils ne valident pas la troisième partie. Même s'ils réussissent la première et la deuxième partie qui sont basées uniquement sur l'oral et l'improvisation, la troisième qui semble la plus importante leur fera perdre des points et on connaît les conséquences que l'obtention ou non de la certification a pour l'obtention de titres de séjour. De ce fait, même à l'oral on évalue l'écrit. L'écrit est inévitable et « l'oral n'est considéré que dans la perspective d'un accès aux compétences scripturales » (Guerin, 2022 : 58).

On peut aussi ajouter que l'oral est tellement peu mis en avant en classe que lorsque les élèves sont amenés à prendre la parole devant le groupe classe lors d'exposés oraux ou bien de récitation de poésie, en plus des facteurs de stress on peut émettre l'hypothèse qu'il peut être difficile pour les élèves de sortir du cadre écrit pour prendre la parole. Parler n'est plus « chose naturelle». D'autant plus qu'à l'oral en classe, il faut veiller à sa façon de parler. Lors d'une épreuve orale, bien souvent les élèves se sentent rassurés lorsqu'ils ont appris par

---

<sup>5</sup> Diplôme d'Études en Langue Française

cœur leur présentation, ce qui est intéressant car ça laisse supposer qu'ils ont besoin de s'aider de l'écrit pour pouvoir prendre la parole en public. En plus du contenu de la présentation orale, la forme du discours tient un rôle important et ajoute un facteur de difficulté. C'est comme ça que Frédérique François a défini la littératie à l'école :

*Le format linguistique et communicationnel du français scolaire, parlé comme écrit, est tout entier tourné vers un écrit littéraire, un écrit lu, un écrit commenté et analysé, un écrit de la copie, un écrit de la prise de notes. Mais plus rarement un écrit produit par les élèves, une véritable activité, une pratique d'écriture (Frédérique François, 1980 : 30).*

De fait, la langue française orale à l'école n'est pas valorisée. Son travail « est de la rendre suffisamment « élaborée » pour donner accès à ce qui a le plus de valeur sur le marché sociolinguistique scolaire (et au-delà) : la langue française écrite » (Guerin, 2022 : 58). Mais de plus, l'écrit a des codes précis et imposés. De toute évidence on n'écrit pas comme on parle, c'est donc là que naît la difficulté pour les apprenants allophones car ça devient incompréhensible. En effet, n'ayant pas encore acquis les codes sociaux et apprenant la langue, comment les élèves allophones peuvent-ils savoir comment s'exprimer à l'oral et comment s'exprimer à l'écrit ? Quels sont les facteurs qui valident ou non tel mot ou telle phrase à l'écrit ? On imagine que pour une personne n'ayant pas ces codes, ces règles peuvent paraître totalement arbitraires et floues. L'objectif réel des enseignants et de l'école est donc de conduire les élèves le plus vite possible vers la maîtrise de l'écrit standard ce qui fait résonner le problème de l'intégration sociale car comme on l'a vu plus haut l'intégration passe par la langue, notamment le langage ordinaire. Donc, si l'école n'enseigne et ne transmet pas aussi ce qui circule ordinairement dans la société (les pratiques orales ordinaires) aux élèves allophones, un décalage va se former entre leur langage qu'ils apprennent à l'école et le langage des personnes natives du pays d'accueil ce qui ne va donc pas favoriser leur intégration. Au contraire, ce décalage peut les isoler. Ainsi, le poids de l'écrit dans la société et à l'école ne laisse pas beaucoup de place à l'ordinaire. Bien que l'enseignement d'une forme standardisée de la langue française soit essentiel sur le plan social, il serait juste et nécessaire de rendre compte « de la réalité des pratiques langagières, telle que appréhendées par les élèves en dehors de l'école. » (ibid : 51)

#### **b. Langage ordinaire = langage oral ?**

Puisque l'écrit est assimilé au « bon usage », on pourrait alors facilement supposer que l'oral lui est à l'inverse associé à des usages dépréciés bien que relevant de l'ordinaire. Seulement, les rapports entre l'oral et l'écrit ne sont pas si simples. On a tendance à

considérer l'écrit et l'oral comme deux langues distinctes, la grammaire scolaire renforçant davantage cette dichotomie oral/écrit puisqu'elle-même survalorise l'écrit, alors qu'en fait, il est davantage question d'un *continuum*. C'est-à-dire que le médium utilisé, qu'il soit graphique ou sonore, a certes une influence relative sur le message mais n'est pas déterminant dans l'absolu (Guerin, 2022). Tout ce qui est dit n'est pas de « l'oral » et tout ce qui s'écrit n'est pas de l'« écrit ». En effet, on retrouve de l'ordinaire à l'écrit comme du standard à l'oral. Dans les sociétés où la place de l'écrit est capitale comme dans la société française, le modèle écrit influence certaines productions orales. Par exemple, les attentes au niveau grammatical lors du Grand Oral du baccalauréat sont assez similaires aux épreuves écrites. Tout comme l'oral du DELF B2 où l'on attend par exemple des connecteurs logiques, une pensée et une argumentation structurée comme à l'écrit alors que sans préparation, dans un langage plus spontané et naturel le discours est nécessairement différent. De la même façon, on suppose que l'oral est spontané et l'écrit préparé et soutenu alors qu'une prise de parole en public par exemple une présentation devant un auditoire peut être préparée et des échanges écrits sur les réseaux sociaux peuvent être tout à fait spontanés. Cependant, la dichotomie du couple oral/écrit persiste dans les représentations et est hiérarchisée, de sorte que lorsqu'on trouve de l'ordinaire à l'écrit on va dire que c'est de « l'oral », de même lorsqu'on trouve du soutenu à l'oral on va dire que c'est du « parler écrit » (Claire Blanche-Benveniste, Mireille Bilger, 1999). Les termes « oral » et « écrit » s'utilisent pour renvoyer à des propriétés et à des caractéristiques de langage, bien plus que pour désigner le médium de parole employé. Par habitude on lie la langue dite parlée à quelque chose de spontané et naturel qui par conséquent s'oppose à la langue dite écrite qu'on enseigne et apprend pendant notre cursus scolaire. De fait, il faut faire attention aux termes que l'on emploie : « parlé parlé », « parlé écrit », « oral dans l'écrit » pour ne pas s'enfermer dans un cercle (ibid). Il ne faut pas limiter les productions à leur médium pour les caractériser, car en réalité, dans les représentations qui fondent les jugements de valeurs sur la langue, ce n'est pas une dichotomie écrit/oral mais bien ordinaire/standard.

Une alternative est suggérée avec l'idée d'une « grammaire d'ensemble » formulée par Blanche Benveniste et Jeanjean dans les années 80. L'accent ne serait plus mis sur le rapport de domination de l'écrit sur l'oral mais sur les réalités variationnelles de la langue. Cette grammaire d'ensemble rend compte des descriptions des productions tant orales que écrites, ce qui, en classe, permettrait aux élèves « de se sentir davantage légitimes pour entrer dans les apprentissages » (Guerin, 2022 : 62). Donc, le langage ordinaire ne se définit pas seulement par son caractère oral puisqu'en réalité il peut se retrouver absolument partout. Ce

qui influence les représentations du langage ordinaire c'est comment il est traité notamment par les institutions et les textes officiels.

### C. Le langage ordinaire selon les institutions

Nous allons désormais observer comment le langage est traité selon différentes institutions, notamment par les programmes et les référentiels, mais aussi dans le FLE ainsi que dans les UPE2A..

#### **a. Le langage ordinaire selon les programmes et référentiels**

A l'école, les enseignants en UPE2A ne disposent pas de programmes nationaux fixes comme c'est le cas dans l'éducation ordinaire. Ils disposent simplement d'orientations générales qui les guident et leur servent d'outils dans la construction de leur progression. Ses orientations sont rédigées dans des textes et références officielles tels que le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL), le Socle Commun de connaissances et de compétences, ainsi que la brochure de l'Education Nationale *L'enseignement du Français Langue de Scolarisation*.

##### *1. Dans le CECRL*

Dans le CECRL, la terminologie quant au langage ordinaire reste assez floue. On y lit en compréhension orale niveau A1 : « Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat » (CECRL : 26) ou encore dans la compréhension de l'écrit « Je peux reconnaître des noms, des mots et des expressions familières simples sur des affiches dans les situations les plus fréquentes de la vie quotidienne » (ibid : 165). Ici, on peut se demander à quoi renvoie le terme « familier » : au langage ordinaire ou bien à des sujets ou des mots connus de l'apprenant. On y trouve également des termes comme « langue orale standard », « langue standard courante » ou encore « langue standard ». A quoi correspondent ces termes exactement ? La terminologie n'est pas claire, ce qui tend à penser que le langage ordinaire

n'est pas vraiment inclus comme étant une compétence langagière nécessaire à acquérir.

Dans le CECRL, l'enseignement-apprentissage du langage ordinaire est introduit qu'à partir du B2 « ils commencent à acquérir la capacité de faire face aux variations du discours et de mieux maîtriser le registre et l'expression » (ibid : 95) mais n'est véritablement développé qu'aux niveaux C1 et C2. On lit dans la compréhension de l'oral C1 « Je peux suivre des films qui contiennent une part importante d'argot ou d'expressions familières » (ibid : 168). Il n'est donc abordé que pour les apprenants les plus avancés comme si c'était une valeur ajoutée au français standard, et non pas comme faisant partie intégrante de la langue française. Il y a une dissociation entre le français et le langage ordinaire dans le CECRL. Ce dernier n'est enseigné seulement en vue de l'acquisition de la compétence sociolinguistique, c'est-à-dire la prise de conscience de la distinction des différents registres et non pas comme une compétence langagière à utiliser. Il est également perçu comme un marqueur des relations sociales.

Avant le niveau B2, on lit « Dans les premières phases de l'apprentissage (disons jusqu'au niveau B1), un registre relativement neutre est approprié, à moins de raisons impératives » (ibid : 94). La question se pose alors : qu'est-ce qu'un registre relativement neutre approprié ? Est-ce que cela correspond au langage standard ? On peut supposer que « neutre » correspond au langage standard, mais l'ajout du qualificatif « approprié » exclurait donc le langage ordinaire de la norme et serait par définition inapproprié et donc illégitime dans l'enseignement-apprentissage du français. Ensuite, « c'est dans ce registre que les locuteurs natifs s'adresseront probablement à des étrangers et à des inconnus ; c'est celui qu'ils attendent d'eux » (ibid : 94), confirme bien que le langage dit « neutre approprié » est la norme et la règle à respecter. « La familiarité avec des registres plus formels ou plus familiers viendra avec le temps, dans un premier temps en réception, peut-être par la lecture types de textes différents, en particulier des romans » (ibid : 94) : d'une part, cela suggère que les registres plus familiers sont abordés et inclus en classe qu'à partir d'un certain niveau et donc négligé ou bien même ignoré pendant la grande partie de l'apprentissage qui précède. De plus, le langage ordinaire se retrouve beaucoup à l'oral (mais pas que, alors l'apprentissage par simples « lectures types de textes différents » n'est probablement pas la méthode la plus adaptée, ou du moins n'est pas suffisante.

L'entrée tardive du langage ordinaire dans l'enseignement a tendance à démotiver son apprentissage. Au vu de toutes ses nuances complexes nouvelles, il apparaît comme une charge linguistique. En effet, le peu que le CECRL mentionne le langage ordinaire ou plus largement la variation, il apparaît comme un problème. Par exemple, dans la compréhension

orale niveau B2 on lit « seuls les bruits de fond extrêmes, une structure opaque et/ou une langue trop familière peuvent poser problème » (ibid : 166). Ou bien apparaît comme « dangereux » ou « risqué » : « Il faut faire preuve de prudence dans l'utilisation de registres plus formels ou plus familiers car leur usage inapproprié risque de provoquer des malentendus ou le ridicule » (ibid : 94). Ainsi présenté, le français ordinaire n'est pas vu comme une compétence à maîtriser pour pouvoir être apte à communiquer dans une situation de communication ordinaire mais plutôt comme un obstacle à éviter.

On enseigne et inculque la norme, autrement dit le français « neutre » et « approprié » dès les niveaux débutants tandis que le langage ordinaire, lui, n'est pas considéré comme une compétence indispensable à acquérir. Au contraire, il est vu comme un potentiel problème. Le CECRL conduit à penser que l'enseignement du langage ordinaire est nécessaire dans le seul but d'apprendre aux apprenants à l'éviter, comme une faute à ne pas faire. L'apprenant peut être capable d'identifier les registres mais doit s'en tenir à la norme.

## *2. Selon le Socle Commun*

Pour l'école, « la création, en 2005, d'un Socle commun de connaissances et de compétences doit permettre de fixer des objectifs communs au-delà des cloisonnement disciplinaires et d'installer notamment le français dans une transversalité qui lui restitue toutes ses fonctions dans la construction des connaissances » (Gérard Vigner, 2015 : 104). C'est un programme officiel qui s'inscrit dans la continuité des recommandations du Parlement Européen ainsi que du Conseil de l'Union européenne qui définit les savoirs et les compétences à acquérir pour chaque cycle. En théorie, le Socle commun doit permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel ainsi que professionnel et également préparer l'exercice de la citoyenneté à tous les enfants scolarisés. Les objectifs du Socle Commun sont d'ordre actionnel<sup>6</sup> puisqu'ils mobilisent les compétences et les connaissances dans la vie sociale, professionnelle, citoyenne et culturelle des apprenants. Pour cela, le Socle Commun identifie les connaissances et compétences qui sont indispensables à acquérir à la fin de la scolarité. Elles sont basées sur différents domaines d'enseignement : les langages pour penser et communiquer, les méthodes et outils pour apprendre, la formation de la personne et du citoyen, les systèmes naturels et les systèmes techniques, et les représentations du monde et l'activité humaine.

---

<sup>6</sup> Cf. p.27

Cependant, en France dans les UPE2A, cadre spécifique pour l'enseignement du français, les enseignants ne disposent pas de programmes fixes et n'ont que des orientations générales, contrairement à certains établissements en Belgique par exemple qui disposent de réels programmes conçus dans le cadre des politiques de l'immigration. En France, les enseignants sont donc autonomes dans l'enseignement du français, ce qui laisse la place à l'adaptation des besoins spécifiques et à l'hétérogénéité des élèves mais d'autre part, le manque de documentations et de référentiels laisse un flou quant à l'enseignement du français langue étrangère ainsi qu'à l'inclusion des élèves. Selon le Socle commun, à la fin de leur scolarité les élèves seraient donc dans l'absolu aptes à communiquer et à penser et à se construire un avenir professionnel et personnel.

Néanmoins, le Socle Commun ne prend pas véritablement en compte les spécificités des élèves primo-arrivants dans les établissements scolaires ni même ne mentionne l'intégration des élèves. Le Socle Commun ne se base donc que sur l'acquisition du français et pas sur l'intégration des élèves bien qu'il vise à préparer à l'exercice de la citoyenneté. Or, pour devenir citoyen et se construire un avenir professionnel et personnel, l'apprentissage de la langue française ne peut se suffire à elle-même : elle doit aller de pair avec une intégration au sein de la société du pays d'accueil. Car, en effet,

*Comment répondre aux besoins, aux sensibilités d'une société de plus en plus diverse, sans perdre de vue les exigences tout aussi légitimes d'un enseignement qui doit veiller à transmettre une mémoire culturelle, à accéder à la diversité des savoirs de l'école et permettre à tout un chacun de trouver sa place dans les réseaux de communication du monde contemporain ? (Gérard Vigner, 2015 : 104).*

De plus, le premier pilier du Socle est la maîtrise de la langue française. Cette maîtrise passe par différents outils de la langue : le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe afin de pouvoir comprendre et lire des textes dans différents contextes (Sophie Bigot, 2011). L'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire est essentiel pour acquérir une maîtrise de la langue française (Bulletin officiel n°29, Ministère de l'Éducation Nationale, 2006). De fait, le Socle Commun s'inscrit dans la dynamique de la société de littératie à la française. Les compétences principales et nécessaires à acquérir ne sont pas orales mais écrites. Bien que l'un des objectifs du Socle est de « comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'écrit et à l'oral » (ibid, 2006), on observe que c'est l'écrit qui domine dans l'enseignement-apprentissage du français, qui plus est, un écrit qui ne favorise pas l'intégration selon notre cadre théorique puisqu'il se base sur des textes littéraires et non pas sur le langage ordinaire.

### 3. Les « belles paroles » de l'Éducation Nationale

*L'enseignement du français langue de scolarisation* est une brochure de l'Éducation Nationale rédigée par le Ministère de l'Éducation Nationale en 2012. Elle présente les concepts-clés sur l'apprentissage du français langue de scolarisation. A la différence du CECRL, cette brochure souligne l'importance de la didactique de l'oral et l'intégration des individus au sein de la classe ainsi qu'au sein de la société hors classe.

En effet, la brochure déconstruit les idées reçues sur l'importance de l'écrit dans l'enseignement-apprentissage : « L'oral en effet est la clé de la possibilité de progresser dans l'apprentissage d'une langue. Il est compris à tort comme facile, spontané, n'ayant besoin d'aucune situation d'apprentissage » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2012 : 24). Selon elle, il faut s'appuyer sur l'oral et le langage ordinaire présent hors de la classe et l'intégrer au sein de la classe : « la réalité de la langue orale a ses caractéristiques propres différentes de celles de l'écrit et il convient non pas de gommer mais de travailler » (ibid : 38). De fait, ici au lieu de le laisser en dehors de la classe comme l'impose l'hégémonie du français standard, on valorise le langage ordinaire et on s'appuie sur les compétences et connaissances déjà en place dans l'apprentissage du français. Ainsi, les élèves ont un contact direct et authentique avec le français hors de la classe et l'enseignant s'appuie sur ce « bain de langue » (ibid) pour consolider les connaissances, apporter une réflexion sur la langue et pour apporter du nouveau contenu. La brochure parle « d'apprentissage guidé », c'est-à-dire que l'apprentissage du français se construit sur un aller-retour permanent entre l'acquisition en immersion et l'acquisition en classe. De fait, le langage ordinaire devient un atout et plus un « danger » comme le sous-entend le CECRL. Il devient même « la clé de la possibilité de progresser dans l'apprentissage d'une langue » (ibid : 24). L'absence de didactique de l'oral occasionne des difficultés lors de l'apprentissage du français et selon la brochure « ne permet pas la mise en place efficace d'une didactique de l'écrit » (ibid : 25). Il faudrait donc mettre davantage l'accent sur l'oral en classe même si en pratique, nous le savons, c'est majoritairement l'écrit qui prédomine. L'écrit n'est pas non plus à négliger, l'oral et l'écrit bien qu'ils aient des caractéristiques différentes vont de pair et il est impératif de travailler les deux de manière égale afin d'acquérir au mieux les compétences et les connaissances langagières : « vouloir travailler l'écrit sans travailler l'oral est une source majeure d'échec » (ibid : 25). De fait, l'enseignement du français langue étrangère selon les « belles paroles » de l'Éducation nationale va à l'encontre du CECRL qui lui ne rend pas compte du langage

ordinaire ou bien le dévalorise face au français standard. Qui plus est, la brochure consolide l'idée qu'il ne faut pas confondre le français oral et le français dit « trivial » et « familier ».

D'autre part, rappelons-le, l'objectif premier des élèves en UPE2A est de maîtriser au plus vite la langue-outils pour pouvoir suivre les cours des classes ordinaires. Le français doit devenir la langue de l'école et la langue de communication et d'information permettant aux élèves d'interagir avec les professeurs et les autres élèves et aussi de traduire et transmettre les informations de l'école à la famille. Ici, la brochure rend compte de la dimension sociale qui doit être au cœur de l'enseignement-apprentissage de la langue. En effet, selon la brochure, l'inclusion sociale, culturelle et scolaire est l'un des objectifs visés pour les EANA et elle encouragerait la participation et la réussite dans tous les cours :

*L'École est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones. Cette inclusion passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible (ibid : 45).*

Ainsi, l'enseignement-apprentissage du français doit permettre à l'élève allophone de se « fondre dans la masse » des élèves ordinaires tout en prenant en compte ses particularités. L'inclusion des élèves allophones est alors un processus à double sens, c'est-à-dire qu'il convient à l'école de développer des pratiques éducatives inclusives de sorte que l'élève allophone puisse lui s'intégrer au groupe de pairs.

En somme, ce texte de l'Éducation Nationale répondrait en théorie tout à fait positivement à ma troisième hypothèse : *l'enseignement du langage ordinaire en classe de FLE et de FLSc permettrait l'insertion sociale et scolaire des élèves allophones.* Mais qu'en est-il en pratique ?

## **b. Le langage ordinaire dans le FLE**

Il est difficile d'exclure totalement le langage ordinaire dans l'enseignement du français en classe de FLE. Il est souvent présent, cependant, l'importance que l'on lui accorde dépend des méthodes pédagogiques employées par l'enseignant et par les objectifs du programme. Nous allons voir ce qu'il en est selon les pédagogies et les différents manuels.

### **Selon les méthodes dites « traditionnelles »**

Si la méthode pédagogique employée suit les programmes les plus traditionnels,

l'enseignement se base sur la transmission de connaissances théoriques, c'est-à-dire la grammaire, les conjugaisons, le vocabulaire, etc. On peut citer par exemple la méthode grammaire et traduction. Ce type de méthode classique peut s'appuyer sur des manuels classiques et plus académiques comme par exemple la *Grammaire progressive du français* (CLE International, 2022) qui met l'accent sur les règles grammaticales et sur la théorie de la langue plutôt que sur des situations de communication spontanées où l'on peut retrouver le langage ordinaire. On peut également citer *Echo* (Hachette FLE, 2022) qui reste malgré les tâches communicatives proposées académique dans l'utilisation de la langue. Les dialogues y sont formels et souvent éloignés de l'usage ordinaire du français. Catherine Pudel dans son ouvrage *Le français langue étrangère : théorie et pratique* (2007) affirme que le langage ordinaire est sous-représenté dans l'enseignement du FLE. Les manuels utilisés ainsi que les méthodes pédagogiques traditionnelles privilégient un français formel destiné seulement à des situations académiques ou professionnelles. En effet, les interactions sont bien plus orientées vers des situations académiques ou bien professionnelles que vers des situations sociales informelles où l'on pourrait retrouver le langage ordinaire. Avec ce genre de méthode, où le focus est mis sur le le français formel, les apprenants risquent de ne pas être assez exposés au langage ordinaire dans des situations de communications réelles.

D'autre part, les classes de FLE sont souvent soumises à des attentes sociétales et professionnelles. En effet, dans certains établissements les cours peuvent être soumis à l'objectif d'examen comme le DELF ou bien le DALF<sup>7</sup> et vont donc privilégier les compétences linguistiques formelles comme le suggère le CECRL, c'est-à-dire la compréhension écrite et orale ainsi que la production écrite et orale normées. Avec un objectif comme celui-ci, l'enseignement est plus scolaire et moins interactif se concentrant sur les exercices qui mèneront les apprenants à l'obtention des examens plutôt que sur des tâches plus communicatives, pratiques ou interactives. Dans des contextes plus formels comme celui d'examens ou encore d'entretien d'embauche, le français académique et professionnel est bien plus attendu. Historiquement, les classes de FLE se sont principalement basées sur le français normé car il permettrait aux apprenants d'acquérir une base solide pour comprendre le français dans des contextes plus universels professionnels, publics ou bien académiques, c'est-à-dire dans des contextes où le français normé est favorisé. Ainsi, les apprenants sont davantage préparés au français standard car l'enseignement du français académique et standard est vu comme essentiel pour réussir professionnellement et scolairement. L'aspect professionnel et universitaire dans

---

7 Diplôme Approfondi de Langue Française

l'enseignement de la langue est majoritairement mis en avant, bien plus que l'aspect social. Le développement des compétences relatives au langage ordinaire est relayé à l'arrière-plan bien qu'il ait un rôle social crucial. Le français standard enseigné a surtout pour objectif l'insertion professionnelle et citoyenne alors que le langage ordinaire lui sert à établir des relations sociales et joue un rôle dans la construction de relations entre individus.

### **Selon la perspective actionnelle**

A l'inverse des méthodes traditionnelles, la perspective actionnelle est une méthode d'enseignement du FLE qui elle prend en compte la dimension sociale de la langue et attribue une place importante au langage ordinaire. En effet, cette méthode met l'accent sur l'interaction et sur l'utilisation de la langue pour accomplir des tâches authentiques et réelles de la vie quotidienne. Jean-Pierre Cuq aborde ces questions notamment dans *Le français langue étrangère : approche didactique* publié en 2003 et insiste sur le fait que le langage ordinaire en classe de FLE doit être inclus tout comme l'est le français standard afin que les apprenants soient prêts à interagir dans tous les types de situations de communication réelles et authentiques et pas forcément limités à un français normé. Le langage ordinaire qui est un élément central dans les échanges quotidiens prend alors une place fondamentale dans cette approche. La perspective actionnelle, plutôt que de rendre compte des systèmes théoriques de la langue, elle aide les apprenants à agir en français. Elle amène les apprenants à comprendre et à produire en français dans des situations de communication réelles et authentiques de façon spontanée, par exemple donner conseil à quelqu'un, résoudre un problème, avoir une conversation avec un ami. Ils sont donc amenés à utiliser des expressions dites « familières », des contractions de mots, des tournures informelles dans un cadre social informel. Certains manuels utilisés en classe sont actionnels. On peut citer *Alter Ego+ / Edito* (Hachette FLE, 2012) qui intègre des expressions familières ou bien des contractions dans les dialogues comme *t'as vu* pour *tu as vu* et beaucoup de vocabulaire ordinaire. Les situations proposées se rapprochent beaucoup des situations de communication réelles entre amis ou bien dans des contextes informels. Les supports authentiques proposés (vidéos, audios) proviennent aussi de situations réelles et l'on y retrouve des locuteurs natifs parlant un français naturel. De la même façon nous pouvons citer *Le Nouveau Sans Frontières* (Clé International, 1991) qui met l'accent sur un usage naturel et quotidien de la langue avec des expressions idiomatiques et des constructions informelles. Ces deux manuels suivent la méthode actionnelle et se basent sur les tâches pratiques et les situations de la vie quotidienne permettant ainsi aux apprenants d'être exposés à un français naturel et vivant et de bénéficier d'une approche

réaliste de la langue. Aussi, bien qu'il ne soit pas actionnel, nous pouvons aussi citer le manuel *Mon programme en 3 mois* (Nathan, 2024) qui est un manuel destiné à l'auto-apprentissage. Il permet aux apprenants d'apprendre rapidement les expressions simples ordinaires et pratiques des situations réelles quotidiennes. La perspective actionnelle prépare les apprenants à être immergés dans des situations de communications authentiques favorisant ainsi le « bain de langage » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2012 : 38)

En somme, les manuels dits traditionnelles de FLE se focalisent majoritairement sur le français standard, académique et professionnel et bien qu'il y ait une émergence du langage ordinaire dans les manuels modernes grâce notamment à la perspective actionnelle, ces ressources ne rendent toujours pas compte du large spectre de la langue française au niveau du vocabulaire et des constructions de phrases ordinaires. Il reste difficile de refléter la réalité du langage quotidien avec les ressources disponibles présentes dans les manuels. De plus, comme mentionné plus haut, les manuels sont souvent articulés autour de thèmes professionnels et académiques qui favorisent l'usage du français standard. De fait, l'enseignement-apprentissage du français dans les manuels n'est pas mis sur l'aspect social et sur l'intégration mais bien sur l'aspect professionnel, ce qui, malgré tout, privilégie les structures standards. La place attribuée au langage ordinaire dans les classes de FLE reste alors informe et arbitraire et dépend des ressources disponibles, des manuels utilisés, des objectifs du programme ainsi que des méthodes pédagogiques employées par l'enseignant. Il est donc difficile de dire que le langage ordinaire est totalement et toujours présent dans l'enseignement-apprentissage du FLE au vu de tous les facteurs variables.

### **c. Le langage ordinaire dans le français scolaire / UPE2A**

Face à l'accueil massif d'enfants issus de l'immigration ainsi qu'au phénomène croissant d'hétérogénéité des cultures et des langues dans les classes, la volonté de tenir à l'écart les variations du français et d'imposer un monolinguisme scolaire et institutionnel ne peut qu'être source d'échec dans l'enseignement du français langue étrangère (Gérard Vigner, 2015). En effet, les dernières évaluations PISA<sup>8</sup> de 2024 montrent les difficultés « d'une discipline scolaire en mal d'identité » (Gérard Vigner, 2015). La dimension « scripto-centrée » des apprentissages scolaires (Laurence Le Ferrec, 2012) ainsi que le monolinguisme scolaire basé sur le français normé et académique, c'est-à-dire la grammaire, l'orthographe et

---

<sup>8</sup> Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves

la littérature rendent difficile l'accueil massif d'élèves ayant des bagages culturels et linguistiques hétérogènes dans et hors des classes ordinaires. Et donc, face à cette hétérogénéité des origines linguistiques des élèves dans les classes, le français académique permettrait d'offrir un standard et un cadre unificateur dans l'apprentissage de la langue. Ça pousse à remettre en question la conception de la langue française perçue comme « une et homogène, comme allant de soi, dans une homogénéité discursive en décalage de plus en plus marqué avec le répertoire linguistique des élèves » (Gérard Vigner, 2015 : 104). Il est d'autant plus difficile de se défaire de cette idéologie dominatrice et centralisatrice du français puisqu'elle semble s'appuyer sur un consensus profond (ibid). Ainsi, « l'appropriation de la langue de scolarisation apparaît être un enjeu plus largement lié à la gestion de l'hétérogénéité linguistique, sociale et culturelle des élèves » (Laurence Le Ferrec, 2012 : 38). De fait, face à l'hétérogénéité des classes, la norme du standard offre un modèle « stabilisé » et « homogénéisateur » des formes linguistiques imposées par l'école et c'est « l'utilisation d'une langue « décontextualisée » qui prévaut dans la plupart des situations de communication scolaire » (Rafoni, 2007 : 46) dans le but de produire des discours « normés » reconnu par l'institution et l'enseignant. Par ailleurs, cela vaut pour les élèves allophones mais également pour les élèves francophones, car tous les enfants scolarisés en France sont amenés à maîtriser un français scolaire. De plus, pour une grande partie des élèves allophones arrivant en UPE2A se joue l'entrée dans l'écrit et l'alphabétisation et donc l'acquisition de la littératie imposée par les traditions pédagogiques françaises. Cela peut être source de grande difficulté pour les élèves puisque

*les savoirs à transmettre sont massivement codifiés par l'écrit qui en permet une structuration selon des formulations éloignées des usages ordinaires, marquées notamment par une forte abstraction, une densité informative, la mise en texte d'opérations intellectuelles qui sont propres à la démarche scientifique (Vigner, 2009 : 120)*

et qui sont donc fort éloignés des compétences langagières naturelles et spontanées des élèves. Cependant, comme le montrent les analyses de Valérie Spaëth (2008) dans l'ouvrage de Chiss *Immigration, école et didactique du français* la supposée existence d'une langue française homogène occulte « la diversité des textes et des discours, des genres scolaires, produits à des fins d'enseignement/apprentissage dans les différentes disciplines du collège, massivement dans l'ordre écrit de la langue » (Laurence Le Ferrec, 2012 : 42). Le français standard et normé et la place de l'écrit ne servent donc qu'à renforcer le monolinguisme institutionnel et à mettre de côté les variations et le langage ordinaire dans les classes ordinaires. Se pose donc la question de comment répondre aux besoins spécifiques d'une population de plus en plus hétérogène tout en veillant à transmettre une mémoire et une

connaissance culturelle, à transmettre les savoirs de l'école et de permettre à tous les élèves de trouver leur place dans la société contemporaine française. Cependant, on peut lire beaucoup de textes et d'articles dans lesquels les auteurs mettent l'accent sur l'importance de l'emploi du langage ordinaire en classe d'UPE2A, notamment Patrick Dugand, ancien formateur au CEFISEM<sup>9</sup> de Nancy-Metz qui a écrit un article *Exemples d'actes de langage à travailler en classe* (2014) lisible sur le site du CASNAV-CAREP de l'académie de Nancy-Metz. Dans cet article, l'auteur explique comment le langage ordinaire dans les UPE2A peut permettre aux élèves allophones de développer des compétences communicatives de base pour l'intégration sociale qui par la suite viendraient renforcer le français académique. Selon l'approche communicative, l'enseignant a pour mission de donner les outils nécessaires aux apprenants pour que ceux-ci s'adaptent au mieux aux particularités des contextes réels, et cela passe par le langage ordinaire. Ainsi, à l'inverse du CECRL qui privilégie le langage formel au langage ordinaire et qui l'introduit qu'à partir du B2, ici l'auteur souligne que le langage ordinaire est un outil qui facilite la transition vers l'apprentissage du langage académique. De la même façon, dans un article sur le site du CASNAV de l'Académie de Versailles intitulé *Développer les compétences langagières orales des élèves allophones dans la classe aux cycles 2 et 3* (2022), le langage dit « du quotidien » est perçu comme un levier d'apprentissage du français et une « passerelle vers l'intégration scolaire » même si ces deux articles-ci confirment malgré tout que l'acquisition du langage académique doit être une priorité pour réussir dans toutes les matières scolaires. Le Ministère de l'Éducation Nationale confirme également l'importance de l'enseignement du français académique dans les UPE2A tant à l'oral qu'à l'écrit à l'école dans les programmes du cycle 2 car « la langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité » et « la maîtrise de la langue est au cœur des missions de l'école, de la maternelle au lycée ». Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2007). De fait, la maîtrise du français scolaire est indispensable et nécessaire à la réussite scolaire ainsi qu'à l'accès à la culture, accentuant son rôle prédominant dans les classes UPE2A. Tout compte fait, le français académique et normé est au cœur des priorités pédagogiques car il serait nécessaire aux élèves afin d'avoir accès au curriculum scolaire. Le français scolaire pourrait alors équivaloir à du FOS. En effet, cette maîtrise est indispensable pour pouvoir suivre et comprendre les cours dans les classes ordinaires puisque dans celles-ci, le français académique est lui-même au centre de toutes les disciplines scolaires. L'objectif est donc de

---

<sup>9</sup> Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants

permettre aux élèves allophones de rejoindre pleinement et au plus vite les classes ordinaires. Cela passe par l'acquisition des compétences linguistiques nécessaires pour qu'ils puissent réussir dans un environnement scolaire et formel en apprenant à s'exprimer de façon formelle et structurée à cette fin. Puis, par la suite, réussir des examens et des certifications. En somme, l'enseignement du français scolaire a des objectifs très spécifiques : celui de permettre aux élèves d'intégrer le système scolaire rapidement et efficacement, puis par la suite le système professionnel. Ce serait donc grâce à l'acquisition d'un français académique que les élèves tant allophones que francophones par ailleurs pourraient réussir leur scolarité. L'enseignement du langage académique ne prend donc pas en compte l'aspect social de la langue et l'intégration par la langue. Il ne valorise que le langage académique, langage qui amène à une réussite professionnelle. Bien que nombreux soient les textes dans lesquels les auteurs défendent l'importance de l'enseignement et l'inclusion du langage ordinaire dans les UPE2A au service d'une intégration sociale et inclusion scolaire, la réalité va en faveur du français académique puisque ce serait celui-ci qui mènerait à la réussite scolaire des élèves et bien au-delà, à la citoyenneté ainsi qu'à la réussite professionnelle. Le langage ordinaire lui, bien qu'il soit un outil majeur pour l'intégration sociale des élèves reste en arrière-plan à l'école dans lesdites classes ordinaires, terme qui, par ailleurs, dénote bien une contradiction puisque l'ordinaire n'y a pas sa place.

Le langage ordinaire dans les textes officiels ainsi que dans les institutions ne rendent pas comptent ou du moins pas assez du langage ordinaire dans les classes de FLE. Le français académique est la pierre angulaire dans l'enseignement. Cependant, le français académique n'est pas celui qui permet de socialiser et de s'intégrer, alors qu'on l'a vu, l'un des objectifs des classes UPE2A est l'insertion des élèves. Le français académique rentre donc en contradiction avec cet objectif. Cela répond à ma deuxième hypothèse, à savoir : *les enseignements qui ne prennent pas ou pas assez en compte le langage ordinaire servent davantage la logique scolaire que l'insertion sociale par la langue des élèves qui est pourtant nécessaire à la sécurisation des élèves.*

## **II. Frein et limite : comment se manifeste le problème ?**

Après avoir regardé la place du langage ordinaire dans le monde de l'enseignement du français, nous allons nous intéresser à la manière dont se manifeste le problème en analysant

les représentations des élèves d'une classe d'UPE2A dans un lycée à Marseille.

### A. Contexte de l'enquête

Avant toute chose, il est important de faire un point sur le contexte de l'enquête afin de contextualiser notre propos. Nous allons présenter le lycée en question, les élèves concernés par l'enquête ainsi que son organisation.

#### a. **Lycée Rempart-Vinci à Marseille**

Le lycée Rempart-Vinci à Marseille est un lycée public polyvalent, c'est-à-dire un lycée général, technologique et professionnel d'environ 750 élèves. Il est situé dans le 7ème arrondissement, quartier le plus aisé de Marseille. Il regroupe des sections générales et technologiques et des filières professionnelles telles que l'horlogerie, l'imprimerie, la bijouterie ou encore des BTS d'ingénierie attirant des élèves venus de toute la ville et de toute la région PACA, regroupant tous les profils socio-économiques. Dans le lycée, il y a deux classes d'UPE2A d'une vingtaine d'élèves par classe qui suivent en même temps des cours de FLE et les cours des classes ordinaires à différentes quotités selon leur niveau de français. Les élèves des classes UPE2A sont regroupés selon leur langue : on trouve une classe avec une majorité d'arabophones, et une autre classe d'élèves venus d'Europe de l'Est et d'Asie centrale.

#### b. **Les élèves**

Les classes d'UPE2A du lycée Rempart-Vinci à Marseille sont présents dès le début de l'année scolaire ou bien arrivent en cours d'année. Ils ont tous entre 14 et 19 ans et sont tous inscrits dans une classe ordinaire, la plupart en Seconde générale. Comme la majorité des classes UPE2A, ce sont des classes très hétérogènes, où il y a plus d'une dizaine de langues présentes et des niveaux de français différents. Certains élèves suivent la plupart du temps les cours ordinaires et parfois suivent des cours de FLE, et d'autres sont majoritairement en cours de FLE. Le but des UPE2A étant d'intégrer petit à petit les élèves à la classe ordinaire à laquelle ils sont rattachés au fil de l'année.

Parmi l'une des deux classes, j'ai interrogé 6 élèves avec des langues premières et des

niveaux de français différents pour avoir un large éventail de points de vue sur les représentations du langage ordinaire et sur l'intégration en classe. C'est l'enseignante qui a choisi les élèves à interroger en fonction de leurs langues premières, leur niveaux de langue française, ainsi que selon le temps passé sur le territoire français de sorte à ce que les profils des élèves soient le plus hétérogène possible afin que j'ai un plus large spectre de réponse. Voici un tableau répertoriant leur âge, leur lieu de naissance, leur classe, leur lieu de résidence et les langues parlées :

<b>Élève</b>	<b>Classe</b>	<b>Âge</b>	<b>Lieu de résidence</b>	<b>Lieu de naissance</b>	<b>Langues parlées</b>
<b>B</b>	Seconde	17 ans	Marseille, 9 <sup>e</sup>	Turquie	turc
<b>R</b>	1 <sup>ère</sup> année CAP	15 ans	Marseille, 1 <sup>er</sup>	Italie	serbe italien
<b>S</b>	Seconde	16 ans	Marseille, 14 <sup>e</sup>	France, Marseille	arabe français
<b>SE</b>	Seconde	16 ans	Marseille, 6 <sup>e</sup>	Algérie	arabe
<b>W</b>	Seconde	17 ans	Marseille, 6 <sup>e</sup>	Algérie	arabe français
<b>C</b>	Seconde	15 ans	Marseille, 5 <sup>e</sup>	France, Marseille	kurde turc

On observe que sur 6 élèves d'UPE2A interrogés, 2 sont nés en France et les 4 autres élèves dans des pays étrangers et que tous ont une langue première autre que le français. Par ailleurs, il est important aussi de noter que W et SE sont frère et sœur, ils sont nés en Algérie tous les deux à un an d'écart et sont dans la même classe, mais pour autant n'ont pas le même niveau de français. W comprend et parle très bien le français alors que son petit frère comprend bien le français mais le parle très peu et a du mal à s'exprimer en français. J'ai observé aussi que S et C qui sont les deux seuls élèves nés sur le territoire français sont ceux

qui parlent le mieux français, du moins qui sont beaucoup plus à l'aise à l'oral et ce sont également ceux qui utilisent le plus souvent le langage ordinaire et qui sont aussi le plus souvent en contact avec des francophones natifs.

### **c. Les entretiens**

Pour m'aider à trouver des réponses à ma troisième hypothèse *est-ce que l'enseignement du langage ordinaire en classe d'UPE2A permet l'intégration sociale par l'inclusion scolaire des élèves allophones* j'avais pensé en premier lieu à soumettre un questionnaire à tous les élèves d'une classe d'UPE2A du lycée dans une démarche quantitative. Je pensais qu'avoir beaucoup de réponses serait bénéfique pour ma recherche car ça m'aurait permis d'avoir un large éventail de réponses et d'analyses possibles. De plus, c'était un gain de temps. Cependant, cette démarche aurait entraîné trois problèmes. Premièrement, je ne connais pas le niveau de français des élèves, je pouvais alors prendre le risque d'avoir des réponses floues dû à la non ou mauvaise compréhension de mes questions et donc de les mettre en difficulté, et aussi à la non ou mauvaise compréhension de leurs réponses et me mettre moi-même en difficulté. Deuxièmement, leur imposer un questionnaire à l'écrit irait dans la même lignée que la dictature de l'écrit imposée à l'école bien que mon travail consiste justement à valoriser l'oral, ce qui aurait contredit le cadre posé. Et troisièmement, je ne pense pas qu'au final avec de simples questions écrites j'aurais pu trouver des réponses qualitatives et approfondies pour ma recherche.

Finalement, j'ai opté pour une recherche qualitative. Cela s'est avéré chronophage, j'ai obtenu moins de réponses mais elles sont beaucoup plus approfondies. J'ai donc décidé de faire deux entretiens semi-dirigés avec 3 élèves à chaque fois : le premier entretien s'est déroulé avec S B et R et le deuxième avec W SE et D<sup>10</sup>. Ce n'est pas moi qui ai choisi les élèves mais l'enseignante car elle connaissait mieux leur niveau et leur profil que moi, et elle a choisi des élèves avec des niveaux en français avancés et moins avancés et ayant des langues premières différentes. Il m'a semblé que faire des entretiens en groupe permettait davantage d'ouvrir une discussion plutôt que des entretiens individuels plus formels. Ils étaient à l'aise pour répondre aux questions, pour prendre la parole et rebondir sur certaines choses dû au fait qu'ils étaient avec des camarades de leur classe ce qui a rendu la conversation spontanée et vivante. Je n'y avais pas songé, mais faire des entretiens de groupe étaient aussi mieux et utiles pour eux car quand un élève ne comprenait pas la question, un

---

<sup>10</sup> Cf. annexe 2 et 3 pour les transcriptions des entretiens

autre se chargeait de la lui traduire, ce qui facilitait et fluidifiait les échanges.

Aux deux groupes j'ai tout d'abord posé une dizaine de questions fermées auxquelles ils répondaient soit par oui, soit par non ou soit par je ne sais pas. Commencer par poser des questions fermées était facilitant pour nous tous car je pouvais m'adapter à tous les niveaux de français des élèves. Puis, à partir de leurs réponses je posais des questions ouvertes pour qu'ils puissent petit à petit développer leur point de vue sur les sujets abordés et on échangeait sous forme de discussion. Les questions que j'avais préparées étaient un prétexte à la discussion, comme un scénario, le but étant de définir leurs attentes, leurs difficultés et leurs besoins dans leur apprentissage de la langue.

La discussion a permis d'éclaircir certaines réponses, car lorsque certains répondait oui et d'autres non, au fil de la discussion soit ils changeaient d'avis selon les points de vue de leurs camarades, soit la discussion leur permettait de mieux comprendre les questions et les sujets et donc de mieux répondre aux questions. J'ai posé les mêmes questions à tous les élèves mais selon le fil de la discussion je les ai posées différemment. Ce qui était intéressant c'est que cela m'a permis également de bien comprendre ce que chaque élève mettait sous le mot « langage ordinaire » et à quoi ça correspondait dans leur imaginaire ainsi que comment ils le voyaient et l'utilisaient dans leur quotidien. De plus, la discussion m'a aussi permis de soulever des sujets et des questions auxquelles je n'avais pas songés. Donc au final, la démarche qualitative était celle qui me convenait le mieux et celle qui convenait le mieux à ma recherche.

Voici ci-dessous un tableau répertoriant les questions posées et les réponses fermées des 6 élèves (*oui, non, ne sait pas, ne comprend pas*) :

QUESTIONS	S	B	R	W	C	SE
-----------	---	---	---	---	---	----

1) Est-ce que vous savez ce que c'est le LO <sup>11</sup> ?	<b>oui</b>	<b>oui</b>	<b>oui</b>	<b>oui</b>	<b>oui</b>	<b>oui</b>
2) Est-ce que dans vos langues lère vous parlez toujours de la même manière ?	<b>non</b>	<b>non</b>	<b>non</b>	<b>oui</b>	<b>non</b>	<b>non</b>
3) Quand vous utilisez LO dans L1ère vous l'utilisez de la même façon en français ?	<b>oui</b>	<b>oui</b>	<b>oui</b>	<b>oui</b>	n'a pas compris	non puis <b>oui</b>
4) Est-ce que c'est important pour vous de connaître le LO en français ?	<b>oui</b>	non <b>oui</b>	n'a pas répondu	<b>non</b>	<b>non</b>	<b>non</b>
5) Vous utilisez du LO en français ?	<b>oui</b>	<b>pas trop</b>	<b>pas trop</b>	<b>non</b>	<b>non</b>	<b>non</b>
6) Est-ce que tu apprends du LO à l'école ?	<b>non</b>	<b>non</b>	<b>non</b>	<b>non</b>	<b>non</b>	<b>non</b>
7) Est-ce que le LO peut aider à rencontrer des gens/se faire des amis? Est-ce que c'est dur ?	<b>oui</b> <b>non</b>	<b>oui</b>	<b>oui</b> <b>oui</b>	<b>non</b>	<b>non</b>	<b>non</b>
8) Est-ce que l'usage du LO peut changer l'image que les autres ont de toi ?	<b>oui</b>	non puis <b>oui</b>	<b>oui</b>	<b>oui</b>	<b>oui</b>	<b>oui</b>
9) Est-ce que c'est facile d'apprendre le LO ?	oui puis <b>non</b>	<b>non</b>	<b>non</b>	<b>non</b>	<b>non</b>	n'a pas répondu
10) Est-ce qu'il y a une différence entre le français que vous apprenez à l'école et le français extérieur à l'école ?	<b>oui</b>	<b>oui</b>	<b>oui</b>	<b>oui</b>	n'a pas répondu	<b>oui</b>
11) Est-ce que vous aimeriez mieux connaître le LO ? (comme un francophone)	<b>oui</b>	<b>oui</b>	<b>oui</b>	<b>oui</b>	<b>non</b>	<b>oui</b>
12) Est-ce qu'il existe un langage familier <sup>12</sup> dans toutes les langues	<b>oui</b>	<b>oui</b>	<b>oui</b>	<b>oui</b>	<b>oui</b>	<b>oui</b>
13) Est-ce que vous parlez avec	<b>oui</b>	<b>non</b>	<b>non</b>	<b>non</b>	<b>oui</b>	<b>non</b>

11 LO : langage ordinaire

12 J'ai parfois employé le terme « familier » car c'est de cette manière que l'enseignante l'a introduit, mais j'ai privilégié le mot « ordinaire », qui lui n'est pas connoté négativement et qui ne correspond pas qu'à un registre de langue pour que les élèves s'approprient davantage le terme « ordinaire » plutôt que « familier » .

des gens qui parlent français en dehors de la prof ?						
--	--	--	--	--	--	--

## B. Les représentations des élèves

A partir des entretiens avec les élèves, nous avons pu observer, croiser et analyser leurs représentations sur le langage ordinaire. Nous avons noté des points communs et des points de divergences entre les réponses. Tout d'abord, tous ont une vision négative du langage ordinaire, il est qualifié de « mauvais », il est perçu comme n'étant « pas important » et « compliqué ».

### a. **Le langage ordinaire : un « mauvais français »**

Nous verrons que le langage ordinaire est qualifié de « mauvais » c'est en partie dû à l'influence du système scolaire sur les représentations des élèves mais qu'il est aussi question d'image.

#### 1. *L'influence de l'école sur les représentations*

Les entretiens avec les deux groupes d'élèves ont montré comment l'école et la norme dans le cursus scolaire influencent les représentations du langage ordinaire des élèves. Quand je leur ai demandé s'ils connaissaient le langage ordinaire (Q1<sup>13</sup>) les élèves m'ont tous dit oui, et quand je leur ai demandé ce que c'était pour eux, tous ont eu une représentation très négative du langage ordinaire. W et C l'ont notamment qualifié de « mauvaise » : « il y a des mots ça va en langage ordinaire mais la plupart il est mauvaise ». S l'a aussi associé à quelque chose d'insultant. Les 6 élèves ont tous une représentation très négative du langage ordinaire, tous pensent que ce n'est « pas bien parler » jusqu'à penser que le langage ordinaire « c'est pas français ». B dit : « parfois je parle dans la langue ordinaire parfois chaipa parfois jparle bien ». On observe donc une dissociation entre deux langues bien distinctes, l'une validée et correcte : le « bon français » (« jparle bien ») et l'autre mauvaise : le français ordinaire. A partir de ces réponses, nous pouvons en déduire que dans les

---

<sup>13</sup> En référence à la question 1 du tableau

représentations des élèves, le langage ordinaire ne ferait pas partie de la langue française, ce serait une autre langue à part entière. Ce qui est également intéressant, à la question *est-ce que dans vos langues lère vous parlez toujours de la même manière ?* (Q2) C et W ont répondu qu'ils parlent « normal ». J'ai alors demandé ce que « normal » voulait dire et W a répondu « par exemple ne utiliser pas par exemple les mots mauvais tout ça ». Donc, ce que « normal » signifie pour un francophone natif correspondrait au langage ordinaire, cependant, pour eux, « normal » renvoie au « bon français » et donc à la norme. Le principe d'un « bon usage » absolu comme norme d'usage du français serait donc totalement intégré par les élèves. Cependant, un autre fait intéressant et contradictoire c'est que notamment B, S et C pendant la discussion utilisaient eux-mêmes des mots ou expressions typiques du langage ordinaire, par exemple « genre », « chaipa », « ouais ». Aussi, tous ont une conscience sociolinguistique, c'est-à-dire que tous sont conscients que le langage ordinaire est universel, dans le sens où chaque langue possède en elle des variations, tout comme le français (Q2) et ils sont également conscients que la plupart des gens parlent majoritairement ordinairement et pas le « bon français ». W, SE et B disent que les gens utilisent davantage le langage ordinaire mais pas en classe, qu'on le parle tout le temps mais que pour autant ce n'est pas français. B dit que lui-même dans sa langue première utilise davantage le langage ordinaire « dans la maison » :

*L<sup>14</sup> : ah ouais et tu parles plus souvent bien ou tu parles plus souvent le langage ordinaire ?*

*B : langage ordinaire*

*L : ok et tu le parles où ?*

*B : bah dans la maison*

De fait, le langage ordinaire est bien existant et présent partout, notamment dans la cour de récré ou bien à la cantine, et à l'extérieur de l'école, cependant, dans la classe il n'a pas sa place, il est illégitime. On peut l'illustrer avec une anecdote arrivée en classe lorsque l'enseignante Madame DG introduit le langage ordinaire aux élèves avant de commencer les entretiens. Madame DG a demandé à S de donner un exemple de mot ordinaire qu'elle connaissait, mais elle a paru gênée. Ce n'est pas tant qu'elle ne voulait pas, c'est surtout qu'elle ne pouvait pas : « non je peux pas dire ». Elle finit au bout d'un certain temps

---

14 L : Laura

d'hésitation par dire « wesh ». On peut supposer que ce sentiment de gêne est dû au fait que puisque le langage ordinaire n'a jamais eu sa place dans la classe, au moment d'introduire une expression ordinaire l'élève se retrouve gênée, déstabilisée face à ce décalage classe/hors classe. De plus, il faut aussi noter que tous ont répondu « non » à la question *apprends-tu du langage ordinaire à l'école* (Q6). Les apprentissages informels ne sont donc pas perçus comme légitimes en classe.

Ce qui est également intéressant, c'est que lorsque j'ai demandé ce qu'était le langage ordinaire selon eux B et S ont tous les deux répondu que c'est « les gens qui parlent dans la rue ».

*L : Est-ce que vous savez ce que c'est le langage familier ?*

*S : Oui*

*L : C'est quoi ?*

*S : Je sais pas comment expliquer*

*B : C'est les gens qui parlent dans la rue*

Or, si on s'intéresse à ce qu'est et représente la rue, la rue est justement par essence tout ce qui est extérieur à un quelconque endroit régi par un code, puisqu'elle ne constitue pas une institution. C'est donc un endroit libre où l'on peut parler naturellement car la rue est justement un lieu partagé par tout le monde. Mais pour autant, la rue est mal vue, car la norme institutionnelle est vue comme étant la base, la règle à suivre. Le parler naturel et libre ferait donc partie du « mauvais français ». De fait, le poids de l'école et l'influence du « bon français » sur les représentations des élèves est telle que le français informel, donc naturel, est stigmatisé de « mauvais » et serait même rendu illégitime du fait de sa « non-norme ». De la même façon, C, qui est né en France et qui passe beaucoup de temps avec son cousin qui parle très bien le français affirme « je comprends mais je veux pas utiliser » car il n'aime pas le langage ordinaire. Le système scolaire influence sa façon de parler et ses représentations jusque chez lui, dans sa sphère intime. En effet, à la question « tu préfères parler comme Madame DG ou parler comme les élèves ici ? » (c'est-à-dire les élèves ordinaires, francophones natifs), SE répond « c'est la meilleure langue Madame DG elle parle bien » :

*S : c'est la meilleur langue Madame DG elle parle bien*

*L : et tu voudrais parler comme elle*

*S : oui je veux apprendre*

*L : tu préfères parler comme Madame DG ou parler comme les élèves ici*

*S : parler comme Madame DG*

Bien qu'ils soient tous conscients que la majorité des gens utilisent le langage ordinaire, tous préfèrent parler comme Madame DG plutôt que parler comme les élèves ordinaires. Ils s'éloignent donc volontairement et en toute conscience de la réalité ordinaire pour se rapprocher du français normé, du « beau français », car l'école leur laisse entendre que c'est le seul légitime et qu'il est un symbole de réussite sociale.

## *2. Une question d'image*

Cette représentation négative du langage ordinaire des élèves allophones peut s'expliquer par la transmission du caractère absolument bon d'un français normé par l'école. Pour comprendre cela, on peut s'intéresser à la question d'image, c'est-à-dire à ce que renvoie le langage ordinaire chez l'autre et sur ce qu'il veut dire de nous. Bien que les élèves soient conscients que les langues varient dans le temps et dans l'espace et qu'ils aient tous une conscience sociolinguistique indépendante de la scolarisation en France (5% élèves disent utiliser le langage ordinaire dans leur langue première de la même façon qu'ils l'utiliseraient en français), cela ne dit pas si la tradition est tout aussi normative dans leur langue et culture d'origine et qu'ils perçoivent le langage ordinaire avec les mêmes valeurs symboliques pour les deux langues (Q2 et 3). De plus, il est difficile de dire s'ils utilisent eux-mêmes du langage ordinaire en français. A la question « est-ce que vous utilisez du langage ordinaire en français ? » (Q5) les avis étaient assez partagés : 1 oui, 3 non et 2 pas vraiment. Le problème étant qu'on ne sait pas s'ils l'utilisent par faute de maîtrise et par manque de connaissance ou bien pour adopter une attitude légitime. Par ailleurs, il faut prendre en compte le décalage entre le déclaratif et les usages. Cependant, à travers leurs réponses, nous pouvons analyser les conséquences et les impacts que peut avoir le langage ordinaire sur l'image des gens qui l'utilisent.

A la question *est-ce que l'usage du langage ordinaire peut changer l'image que les autres ont de toi ?* (Q8) tous ont répondu oui. La façon de parler et le langage qu'on emploie influencent l'image qu'on renvoie et celle qu'on a des autres. Selon eux, il faut bien parler français pour être bien vu. Voici un extrait de l'entretien avec un groupe :

*L : alors autre question est-ce que vous pensez que si vous utilisez le langage ordinaire l'image que les autres ont de vous change par exemple est-ce que les gens vont penser la même chose de vous si vous utilisez le langage ordinaire ou non*

*W : je pense nan*

*L : par exemple si moi j'utilise le langage ordinaire ou si je ne l'utilise pas est-ce que tu vas penser la même chose de moi*

*W SE et C : non*

*L : c'est-à-dire comment ça non*

*W : par exemple je pense quand tu parles langage ordinaire avec des mots mauvaises et tout ça je dis c'est personne mauvaise et méchant et tout ça mais quand une personne dit la façon comme des beau et tout ça je dis la personne il est beau et tout ça je pense comme ça*

*L : ok et par exemple si toi (D) tu utilises le langage familier tu vas penser que il parle mal*

*W : oui*

*L : et si il utilise pas le langage ordinaire tu vas penser qu'il parle bien*

*W : oui*

*L : vous êtes d'accord*

*C et SE : oui*

L'image que l'on renvoie dépend de quel langage nous utilisons. Selon W, une personne qui parle le bon français sera « belle », ce qui correspondrait à une personne bien vue, alors que si l'on utilise le langage ordinaire, qui n'est autre que « mauvais » alors on est nous-même mauvais et mal perçu. De fait, le langage qu'une personne emploie parle de sa personnalité et serait gage de qualité ou bien de défaut. Bien plus que de personnalité, il est également question d'identité. Voici un extrait de l'entretien avec l'autre groupe :

*L : ok et par exemple heu si tu parles pas le langage ordinaire qu'est-ce que la personne va penser de toi*

*R : et beh je sais pas*

*S : elle est étranger*

*L : elle est étrangère donc si tu parles pas le langage ordinaire t'es étranger ok t'es d'accord*

*B : oui...*

*L : oui t'es sûr ?*

*B : oui*

Ne pas parler le langage ordinaire voudrait donc dire ne pas faire partie de la communauté francophone. Dans le même sens, le langage ordinaire ferait partie intégrante de l'identité française. Il est donc question d'identité mais aussi d'intégration. En effet, pour s'intégrer et être vu comme « français » il faudrait donc parler le langage ordinaire de la même façon qu'un francophone natif, ce qui est intéressant car dans la Constitution Française, la langue française fait partie d'une des valeurs de la République. Bien que la Constitution sous-entend le français dit académique et normé, on observe ici que le langage ordinaire est autant un gage de qualité et d'identité que le langage normé. Qui plus est, pour s'intégrer socialement, le langage ordinaire serait tout aussi important que le langage académique, voire plus. *Développer des compétences langagières informelles et ordinaires pour s'intégrer au groupe de pairs serait donc tout aussi important et nécessaire que de développer des compétences langagières formelles utiles notamment à la classe.*

Cependant on observe une contradiction entre les avis des élèves : d'un côté si l'on utilise le langage ordinaire on est mal vu et perçu comme une « mauvaise personne », mais d'un autre côté si on ne le parle pas alors on est considéré comme « étranger », et donc stigmatisé et étiqueté comme non français. Que vaut-il le mieux pour être intégré socialement ?

Il est aussi également question de respect :

*S : y a une grande différence genre tu peux pas utiliser les mots ordinaire heu dans l'école et même dans la classe*

*L : pourquoi*

*S : par respect parce que y a des profs*

*L : ok donc tu penses que les profs heu si tu parles langage ordinaire à des profs c'est pas respectueux ?*

*S : oui ya des mots pas respectueux*

Pour les francophones ou les allophones, il est difficile dans la classe de parler un français informel car d'une part l'école impose le français standard mais d'autre part, le français standard est gage de respect et de statut. Cela veut dire que plus une personne est élevée dans la hiérarchie sociale ou professionnelle, plus l'usage du français standard est important. De fait, utiliser le langage standard nous élèverait socialement, à l'inverse du langage ordinaire qui lui a une représentation sociale dépréciative.

En somme, l'usage du français contient en lui des images et des représentations qui vont bien au-delà du « bon » et du « mauvais » français. Il veut sous-entendre des notions bien plus complexes que ça, notamment des questions d'identité tant au niveau de notre provenance et de notre culture mais aussi au niveau de l'identité sociale, autrement dit la classe ou le rang social auquel un individu est associé. Tout compte fait, les représentations du langage ordinaire sont complexes : il est mal perçu par les élèves allophones car il ne permettrait ni de s'intégrer ni de s'élever socialement, tout en étant indispensable pour appartenir à la communauté francophone.

### **b. le langage ordinaire : c'est « pas important »**

Malgré toutes les représentations négatives que les élèves portent sur le français ordinaire, presque tous soulignent l'utilité de l'apprendre à un moment donné pour pouvoir notamment communiquer dans toutes les situations de communication qu'ils peuvent rencontrer. Cependant, bien que ce soit utile, cela reste pas « important » :

*L : ok et est-ce que c'est important pour vous de connaître le langage ordinaire en français*

*D W S : nan*

*D : pas obligé*

En effet, 5% des élèves interrogés affirment vouloir connaître le langage ordinaire. En

dehors de la classe, ils confirment l'entendre et le reconnaître partout, par exemple dans la cour, dans les couloirs, à la cantine, et même dans la rue, mais jamais en classe. Ils souhaiteraient donc le connaître mais pour autant il n'est pas jugé « nécessaire ».

Ce qui est intéressant, c'est que dans la théorie, connaître le langage ordinaire est indispensable et devrait être important pour eux pour pouvoir notamment communiquer avec les autres élèves ordinaires et pouvoir s'intégrer. Or, dans la pratique, selon les élèves cet apprentissage et cette compétence peut être utile mais n'est pour autant pas nécessaire. A la question « Est-ce que le langage ordinaire peut aider à rencontrer des gens et à se faire des copains et copines ? » (Q7) les avis sont étonnamment très partagés : 3 élèves répondent oui et les 3 autres répondent non. Cela montre le décalage et le conflit entre les représentations que l'on s'est faites et les usages réels. Tous affirment parler l'ordinaire dans leur langue première, pourquoi ne ressentent-ils pas le besoin de le connaître aussi en français ? On peut supposer que puisque la plupart des élèves n'ont pas de contact avec des personnes francophones dans leur entourage en dehors de l'école (4/6 élèves) et que le seul français qu'ils parlent et qu'ils utilisent à l'heure actuelle est celui de la classe, alors en effet dans l'instant T le langage ordinaire ne leur est pas important. Seul le français normé leur est nécessaire tous les jours.

Mais, cela suppose d'autres questions : est-ce qu'ils n'ont et ne veulent pas de contacts avec des élèves francophones car le poids de leurs représentations sur le français ordinaire est tel que selon eux les élèves ordinaires parleraient « mal » ? Est-ce qu'ils ne connaissent pas et n'ont pas besoin du français ordinaire car ils n'ont pas de contacts francophones ou bien est-ce qu'ils ne connaissent pas de francophones parce qu'ils ne connaissent pas le français ordinaire ? Car, à l'inverse, S qui est née à Marseille et qui est l'une des élèves qui parlent le mieux français et utilise le langage ordinaire avec des francophones natifs dit que oui « faut apprendre les mots familiers » sinon on ne « comprend pas ». Donc, est-ce que c'est un problème de réelle non nécessité ou bien un problème d'inclusion dans les réseaux sociaux ? Encore une fois, on peut parler du fait que l'école ici tient un grand rôle car on peut supposer que dans le même sens, si l'enseignante utilisait le langage ordinaire et le leur enseignait en classe, leurs représentations et leurs besoins seraient différents et les élèves donneraient probablement plus d'importance à cet apprentissage. L'école offre un modèle de la langue à des élèves qui, pour la plupart, découvrent la langue, donc, le français enseigné et parlé par l'enseignant devient alors leur norme. L'importance du rôle de l'enseignant est capitale dans les représentations que vont se faire les apprenants et sur leurs usages du français en classe mais surtout hors classe car, on le rappelle, l'un des

objectifs de l'UPE2A est l'autonomie des élèves dans toutes les situations de communication dans et hors classe ainsi que de s'intégrer à la société. Sauf que, *le français standard enseigné en classe ne sert qu'à la logique scolaire, c'est-à-dire à intégrer les classes ordinaires, passer des examens, faire des études supérieures comme le préconise la Brochure de l'Éducation Nationale (et tout ça, principalement à l'écrit) etc., mais il dessert la communication et les échanges hors classe.*

Donc, cette analyse peut d'ores et déjà nous apporter une réponse à notre première hypothèse : *les élèves allophones ont tout autant besoin de développer des compétences langagières pour leur permettre de s'intégrer au groupe de pairs que de pouvoir communiquer dans des situations ordinaires ou normées.* Pour sûr, comme on l'a vu plus haut dans le cadre théorique, les élèves allophones ont besoin de développer toutes ces compétences pour pouvoir être capable de communiquer dans toutes les situations de communication. Cependant, l'influence de l'école ne permet pas de développer des compétences langagières ordinaires pour communiquer dans des situations ordinaires et que donc, en pratique, l'école ne permet pas la socialisation et l'intégration sociale des élèves allophones bien que ce soit indispensable pour eux maintenant, tout comme plus tard.

### **c. le langage ordinaire : c'est « compliqué »**

Si le langage ordinaire est « mauvais » et « pas important » c'est aussi probablement parce qu'il est « compliqué ». A la question « est-ce que c'est facile pour vous d'apprendre le langage ordinaire ? » (Q9) 1 élève n'a pas répondu et les 5 autres ont répondu non.

*L : ok et est-ce que c'est facile d'apprendre le langage ordinaire en français*

*D : pour moi non*

*L : c'est difficile*

*W : oui*

*L : tu trouves ça difficile pourquoi c'est difficile pour vous*

*D : parce que on comprend pas*

*W : puisque des mots y a pas dans le dictionnaire français*

Pourquoi est-ce que c'est difficile d'apprendre le langage ordinaire ? Ce qui est étonnant et paradoxal, c'est qu'en principe, il serait plus facile d'apprendre le discours ordinaire plutôt que le français normé puisqu'il se nourrit de situations et de personnes ordinaires et réelles, alors que le français normé est fixé sur des règles plus ou moins abstraites. Comme le soulignent Bertucci et Corblin, le français scolaire est une « variété basique, fonctionnelle qui demeure néanmoins une abstraction parce qu'elle ne s'appuie pas sur les usages des élèves et les variétés qu'ils parlent. » (Bertucci & Corblin, 2004 : 144). Une seule élève affirme que quand bien même il est difficile de l'apprendre, il reste plus facile que le français normé.

*W : je crois ... attends ... alors heu ... parce que je pense c'est langage familier je pense c'est facile pour comprendre mieux que le français je pense comme ça*

*L : tu penses*

*W : j pense chépas*

*L : vous pensez que c'est plus facile d'apprendre le langage familier*

*W : en France il est facile pour communiquer contre le français*

*L : c'est plus facile pour toi de communiquer*

*W : je pense comme ça*

Cependant, plusieurs facteurs font que l'apprentissage du langage ordinaire reste difficile d'accès. Tout d'abord, ils n'y sont ni formés ni sensibilisés en classe. Tous ont répondu « non » à la question « est-ce que tu apprends le langage ordinaire en classe ? » (Q6). Cela signifie donc d'une part que les apprentissages informels ne sont pas perçus comme légitime en classe, et puisque pour la plupart la classe est leur seule source de langue française ils n'ont donc pas d'occasion de l'apprendre. Donc, lorsqu'ils entendent du langage ordinaire – car ils savent quand même l'identifier – à la cantine, dans la cour de récré ou même dans la rue ils ne le comprennent pas. S est la seule élève à trouver plus ou moins

facile d'apprendre et de comprendre le langage ordinaire car elle a des amis francophones.

On pourrait imaginer que puisque le langage ordinaire est un langage « de rue », c'est-à-dire un langage hors classe, ils pourraient tout à fait en faire l'apprentissage hors classe, par exemple dans la cour de récréation. Mais l'organisation de l'établissement le permet-il ? Tout d'abord, au lycée du Rempart la classe d'UPE2A n'est pas située parmi les classes ordinaires mais bien à part dans l'établissement et ont leur propre petite cour. De fait, dans la cour principale de récréation où se retrouvent et se mélangent tous les élèves du lycée, eux ne sont pas visibles, ils restent de l'autre côté et entre eux, avec ceux qui parlent les mêmes langues qu'eux. Ils ne sont pas représentés physiquement dans l'espace de l'école. La cour de récré est censée être un espace commun, partagé cependant nous observons deux groupes distincts, dont un invisible pour les autres. Ils sont donc de fait, vus par les élèves ordinaires comme un groupe différent, à part. Ils sont cloisonnés. Si même au sein de l'école en dehors de la classe ils ne sont pas inclus, comment peuvent-ils apprendre le langage ordinaire et s'intégrer socialement ? Cela pointe un problème dans le processus de socialisation entre pairs qui, pourtant, participe de la mission de l'école. L'UPE2A vise l'inclusion des élèves allophones mais on observe une totale absence d'inclusion sociale et physique. Le problème de la place du français ordinaire se traite en lien avec le terrain de l'inclusion sociale des élèves. Est-ce qu'on peut réussir une vie dans un pays si finalement on ne développe que des compétences scolaires et pas sociales ? Non, à l'évidence nous ne pouvons pas nous passer des compétences sociales. Une partie du projet UPE2A ici n'est donc pas remplie.

Donc, s'ils ne sont pas inclus dans l'espace de l'école et qu'ils n'apprennent pas le langage ordinaire ni dans la classe, ni à l'aide de dictionnaires, ni en dehors de la classe, il sera forcément difficile pour eux de le comprendre, de l'apprendre et surtout de le parler. S'ils ne développent que des connaissances scolaires et pas sociales, dont le discours ordinaire, ils seront perçus comme différents, ce qui justement est contraire aux objectifs de l'UPE2A. La mise à l'écart physique des élèves et le manque de développement des compétences sociales vouent à l'échec le projet d'intégration des élèves. Ce système ne favorise donc pas l'inclusion des élèves d'UPE2A.

Les représentations négatives des élèves montrent donc d'une part l'importance de l'impact du français scolaire sur les représentations ainsi que le manque de connaissances et d'enseignement du langage ordinaire. Le langage ordinaire qui, comme nommé plus haut, est nécessaire à leur intégration sociale. D'autre part, l'isolement physique et scolaire et donc institutionnel des élèves allophones est dû à un enseignement non adapté à l'inclusion. A

partir de cette analyse, nous pourrions donc répondre à notre troisième hypothèse en déduisant que oui, *l'enseignement du langage ordinaire en classe d'UPE2A permettrait l'intégration sociale et scolaire des élèves allophones.*

### C. Du point de vue de l'enseignante

Après avoir étudié les représentations des élèves, il serait tout aussi pertinent de s'intéresser aux représentations de l'enseignante afin d'observer et analyser comment elle considère la langue française et par ce biais-là, comment elle la transmet à des enfants primo-arrivants car les représentations et la manière d'enseigner de l'enseignant impactent directement les représentations des élèves et bien plus, leur comportement ainsi que leur inclusion au sein de l'école.

#### a. **Présentation de l'enseignante et de l'enquête**

L'enseignante de la classe UPE2A du lycée du Rempart à Marseille, que l'on nomme Madame DG, enseigne à une quinzaine d'élèves allophones depuis de nombreuses années. Elle a fait des études de Lettres Classiques pour ensuite devenir professeure de français. Aujourd'hui elle enseigne le Français Langue Étrangère à Marseille. Elle parle le français, l'espagnol et a étudié le grec ancien et le latin.

Dans l'idéal, j'aurais aimé m'entretenir avec elle à la suite des entretiens avec les élèves interrogés afin de connaître son avis et pouvoir mettre en perspective les représentations des élèves avec les siennes. Cependant, elle a dû s'absenter de l'établissement quelque temps pour raisons médicales. Je n'ai donc pas pu réaliser cet entretien. Néanmoins, avant de faire les entretiens avec les élèves, Madame DG avait préparé mon arrivée en introduisant le langage ordinaire aux élèves en classe entière. J'ai donc pu assister à cette introduction sans y participer, je me suis contentée d'écouter et d'observer ce qu'elle disait, les questions qu'elle posait et les réponses que les élèves donnaient. Cette introduction était bien assez riche en données pour que je puisse les exploiter dans mon mémoire et analyser les représentations du langage ordinaire de Madame DG.

## **b. Le langage ordinaire selon l'enseignante**

### *1. Enseigner une langue « neutre » ?*

Selon Madame DG, il est nécessaire dans son enseignement de transmettre un français dit « neutre ». Il faut être neutre dans la langue pour que les autres n'aient pas d'*a priori* sur nous selon notre langage, autrement nous sommes étiquetés et mis « dans des cases ». Afin d'être le plus neutre possible, il faut apprendre la norme. Se qualifiant elle-même de puriste de la langue française, selon elle, la norme se trouve dans les dictionnaires français « lorsqu'on apprend une langue étrangère on apprend les mots de vocabulaire courant ce que tout le monde utilise ce que la norme la règle va vous donner dans le dictionnaire <sup>15</sup>» (Madame DG). Elle précise également que le langage ordinaire ne peut exister à l'écrit. Or, la norme du dictionnaire est certes la norme académique, mais pas la norme d'usage, celle que « tout le monde utilise ». De fait, personne ne parle « comme dans les livres ». De plus, rappelons-nous ce que S a répondu à « si tu parles pas le langage ordinaire qu'est-ce que les personnes vont penser de toi ? » : « elle est étranger ». Donc, peu importe le langage que les personnes allophones et même francophones utilisent, on sera toujours étiquetés par un groupe de personnes, c'est inévitable. Au final, la norme ne serait-elle pas d'être *normal* ? C'est-à-dire ordinaire ?

Maintenant, observons un extrait intéressant où Madame DG demande aux élèves de la classe de nommer des mots « familiers <sup>16</sup>» :

*DG : et godasses godasses c'est pas impoli c'est un mot familier qu'on emploie que en langage familier on le marque jamais à l'écrit godasses c'est un langage familier*

*E5 <sup>17</sup>: ... mec ...DG : mec bravo ... tu vois lui il parle pas français du tout mais par contre familier il parle*

*S : meuf ... gadj gadj*

*DG : meuf alors ... S avant de parler français elle parle familier ...*

---

<sup>15</sup> Cf. annexe 1

<sup>16</sup> Madame DG emploie le terme « familier » qui ici signifie « ordinaire »

<sup>17</sup> Ne connaissant pas les prénoms de tous les élèves de la classe, j'ai nommé les élèves par « E » qui signifie « élève » et pas un chiffre. « E5 » signifie le cinquième élève de la classe entière ayant pris la parole.

*alors par exemple je prends un exemple il est vrai que D il a des difficultés hallucinantes pour parler français mais lui par contre le langage familier il le connaît*

Ici, nous pouvons observer deux choses intéressantes. Premièrement, de la même façon que les élèves, selon Madame DG, le langage ordinaire se dissocie du français comme étant deux langues distinctes. Dans sa façon de s'exprimer, on peut facilement deviner que pour elle le langage ordinaire n'est pas un « bon langage ». Elle a donc les mêmes représentations que les élèves interrogés. Il serait juste de se demander alors s'ils partagent le même avis, ou bien si les représentations de l'enseignante n'auraient pas influencées celles des élèves, ce qui montrerait une nouvelle fois l'influence que peut avoir l'école sur les élèves. Autre fait intéressant, lorsqu'elle dit que D et S parlent familier avant de parler français (on rappelle que ce sont les deux seuls élèves parmi ceux interrogés qui ont des contacts francophones et sont nés en France) et que D a « des difficultés hallucinantes pour parler français », on peut supposer de la même façon que l'a suggéré W plus haut, que l'apprentissage du parler ordinaire serait plus facile que l'usage de la forme normée et enseignée traditionnellement en classe. Marie-Madeleine Bertucci par ailleurs pense qu'il faudrait s'appuyer sur les compétences langagières des élèves et partir du français qu'ils parlent pour ainsi mieux les amener vers le français scolaire (Marie Madeleine Bertucci, 2008). Pour eux donc, le français enseigné en classe est plus difficile et moins naturel puisqu'ils n'en font usage qu'en classe. Cela confirme la théorie qu'en principe, le langage ordinaire serait plus facile et accessible à apprendre et à utiliser puisqu'il se nourrit de l'extérieur, de choses réelles et tangibles, contrairement à la forme académique qui lui ne sert qu'à la logique scolaire et ne participe pas à la socialisation des élèves. Alors que, comme peuvent le montrer S et D, le langage ordinaire sert à socialiser en dehors de la classe. En soi, on peut se demander : en quoi le langage ordinaire serait plus difficile à apprendre que le langage normé ? Il est probable que les élèves le trouvent difficile non pas en soi mais bien parce qu'ils ne bénéficient pas des outils que devrait leur apporter l'école pour le comprendre et l'adopter en situation réelle.

## *2. Le langage et les milieux sociaux*

D'autre part, toujours selon Madame DG, le langage ordinaire ne serait pas parlé par tout le monde mais uniquement par certaines catégories de personnes, autrement dit par certaines classes sociales.

*DG : alors le problème c'est que le langage familial selon moi hein pas selon Laura peut-être j'en sais rien mais selon moi c'est pas le langage de tout le monde c'est-à-dire que ça ça fait partie des jeunes les jeunes parlent le langage familial c'est parlé dans certains milieu sociaux c'est parlé dans certains quartiers tout le monde ne le connaît pas un étranger par exemple qui arrive en France il connaît pas forcément le langage familial*

Autrement dit, le langage ordinaire serait le langage utilisé par les jeunes et les personnes vivant en banlieues et pas par les autres. De plus, elle l'appelle le « langage des quartiers Nord » (en référence aux quartiers populaires de Marseille). Non seulement c'est une représentation très réductrice du langage ordinaire puisqu'il est en réalité parlé par tous étant le langage le plus naturel de l'être humain mais c'est aussi une représentation très négative des quartiers défavorisés de Marseille. Étant habités par une majorité d'immigrés et d'enfants d'immigrés, ils sont non seulement physiquement à part et séparés du reste de la ville mais aussi différents par leur langage. Qualifier quelqu'un qui parle ordinairement le contraindrait à être perçu comme à part, différent, et par conséquent, parlerait « moins bien » que les personnes vivant dans les quartiers plus aisés qui suivraient les règles de la forme légitime. Est-ce que notre langage détermine le milieu où l'on vit ? Ou bien est-ce le milieu où l'on vit qui détermine notre façon de parler ? Est-ce que l'un dépend de l'autre ? Cela serait très intéressant d'étudier cette corrélation. De plus, associer une façon de parler à un lieu géographique est stigmatisant mais également incorrect, car de fait, chaque humain a son propre langage et puisque l'ordinaire est le langage naturel, vouloir le censurer reviendrait à délaissé l'humanité du langage. Comment peut-on s'intégrer de cette façon ? Comment les élèves spécifiquement allophones peuvent-ils s'y retrouver ? Par ailleurs, cette représentation-ci renforce l'idée de cloisonnement entre les individus car elle met les individus dans des cases, bien que Madame DG affirme justement vouloir éviter d'étiqueter les personnes et pour cette raison n'enseigne pas le langage ordinaire dans sa classe, ce qui est paradoxal puisque selon elle le langage familial n'est réservé qu'à certaines personnes. De cette manière, comment est-ce que l'école peut permettre aux élèves allophones de s'intégrer dans leur propre milieu de vie et assurer leur sécurisation linguistique si l'école leur inculque des représentations réductrices ?

### 3. Le langage et le comportement

Ce qui est également intéressant, c'est que l'enseignante associe le langage ordinaire à la vulgarité :

*DG : d'accord alors souvent le vocabulaire familier il est associé à la vulgarité qu'est-ce que c'est la vulgarité justement pourquoi est-ce qu'on connaît pas le langage familier bah parce que c'est mal parlé et puis parce qu'on a pas le droit de l'écrire hein et puis parce que c'est vulgaire qu'est-ce que c'est la vulgarité [...]*

*E4 : elle parle mal la langue*

*DG : elle parle mal la langue ça veut dire elle va dire des mots grossiers tu vois S par exemple elle a dit moi madame je peux pas le dire je peux pas dire il a dit une grossièreté il a dit un gros mot je peux pas le dire hein ça veut dire qu'elle ne peut pas être vulgaire*

*E : oui voilà*

*DG : qu'est-ce que c'est la vulgarité ... c'est la façon de se tenir aussi hein si je ne m'habille pas correctement à l'école bah je peux être un peu vulgaire*

Notre façon de parler et notre langage vont donc influencer l'image que les autres portent sur nous. Employer le langage ordinaire se résumerait à « mal parler » et par conséquent à être « vulgaire ». Mais il est également associé à un comportement, à une attitude. Notre façon de parler refléterait notre façon de nous comporter en société. De la même façon qu'il n'est pas permis d'être « vulgaire » à l'école et que pour être « bien perçu » par les autres il faudrait adopter une tenue vestimentaire et un comportement adéquat. Le langage ordinaire, celui « de la rue » est à éviter n'étant pas permis en classe. Lorsque S n'ose pas donner un exemple de mot ordinaire dit « grossier », Madame DG le justifie par « elle ne peut pas être vulgaire ». Ce sont par ailleurs plus ou moins les mêmes réponses que l'on retrouve dans les représentations des élèves. On le rappelle, pour W, une personne qui « parle bien » avec de « beaux mots » sera une personne « belle ». A l'inverse, si une personne utilise des « mots mauvais » alors elle sera « mauvaise ». Puisque la langue est aussi question

d'apparence, l'école apprend aussi l'apparence. Elle transmet l'image que les élèves doivent adopter, c'est-à-dire une « bonne image » en utilisant un « bon langage ». Elle a pour but de faire des élèves de bons citoyens, et cela passe par l'apparence et également par la langue. De fait, non seulement le langage ordinaire n'est pas enseigné en classe, mais il est également censuré à cause de ses représentations très péjoratives. Witte dit que « le comportement et les évolutions linguistiques, et par conséquent les réactions des individus face à la politique linguistique, sont analysés comme des comportements sociaux » (Witte, 2011 : 37). Le langage ordinaire est non seulement stigmatisé mais stigmatisant.

### **c. L'enseignement du FLE dans l'Éducation Nationale**

Par ailleurs, d'où viennent les enseignants des classes UPE2A ? Dans l'Éducation Nationale, un master FLE n'est pas reconnu comme suffisant pour postuler au poste de professeur d'UPE2A. Beaucoup sont d'anciens professeurs de français, d'autres ont passé par exemple le CAPES. Cependant, il n'existe pas de CAPES FLE. Pour pouvoir l'enseigner dans un établissement scolaire, il faut passer le CAPES de Lettres option FLS. Plusieurs questions : pourquoi une personne ayant un master FLE est-elle moins légitime pour enseigner à une classe d'UPE2A ? Pourquoi le FLS n'est qu'une option alors qu'il représente une matière bien différente des cours de français ordinaire ? Pourquoi est-ce une option du CAPES Lettres alors que n'importe quel professeur natif pourrait tout à fait enseigner la langue qu'il maîtrise le mieux ? Et surtout, pourquoi faut-il maîtriser le français des livres et de l'écrit pour pouvoir enseigner le FLE à des élèves allophones ? Probablement parce qu'en fin de compte, même si la Brochure du Ministère de l'Éducation Nationale valorise le langage ordinaire pour permettre aux élèves de communiquer dans toutes les situations de communication réelles, en arrière-plan on voit bien que le discours normé et académique reste la norme.

### **D. Le problème de l'inclusion au service de la socialisation**

En fin de compte, grâce aux réponses données par les élèves et par l'enseignante pour répondre à mon enquête et à leur analyse, nous pouvons infirmer l'une de mes hypothèses de base à savoir : *l'enseignement du langage ordinaire en classe d'UPE2A permettrait l'intégration sociale des élèves allophones*. En effet, les élèves n'éprouvent pas tant le besoin

d'apprendre et de connaître le langage ordinaire pour socialiser contrairement à ce que l'on a pu imaginer au départ. Au-delà de leurs représentations, tous privilégient le français scolaire au français ordinaire car le français scolaire est le seul qui leur serve, principalement à l'école. Le besoin de socialisation ne se fait donc pas ressentir, ce qui soulève un autre problème. Cela s'explique notamment par le fait que les élèves d'UPE2A ne sont pas inclus par et dans le groupe de pairs à l'école. En principe, ils devraient ressentir ce besoin car c'est fondamentalement utile dans un contexte homoglotte comme nous avons pu le voir dans la première partie, étant le langage des situations réelles, de la vie, et qui plus est, « l'intégration des élèves allophones dans le système scolaire français est essentielle à leur réussite scolaire et professionnelle » (Laura Stuyvers, 2019 : 10). Mais puisqu'ils se retrouvent dans une situation totalement étanche et cloisonnée aux interactions ordinaires en français à l'intérieur tout comme à l'extérieur du milieu scolaire, ce besoin n'apparaît pas.

En conséquence de l'infirmité de mon hypothèse au vu des réponses données et analysées, cela nous amène à imaginer cette nouvelle hypothèse : *l'école n'aurait-elle pas le devoir de mettre en place des situations pour leur proposer le besoin de connaître le langage ordinaire ?* Autrement dit de créer des situations dans lesquelles ils pourraient mieux s'intégrer socialement grâce au langage ordinaire. Au final, le problème est en réalité vu à l'envers. Il ne s'agit plus de connaître le langage ordinaire pour s'intégrer, mais bien d'être intégré pour pouvoir le connaître. Le problème ne relève finalement moins du manque d'enseignement du langage ordinaire dans les classes que du manque d'inclusion des élèves au sein du milieu scolaire ordinaire. Ce qui est intéressant, c'est que l'un des objectifs théoriques des UPE2A est de faire en sorte que les élèves intègrent rapidement les classes ordinaires, cependant, il y a un problème d'inclusion des enfants au sein des élèves ordinaires, ce qui soulève donc un problème de spécialisation de l'école. Puisque les élèves allophones ne sont pas intégrés socialement au groupe de pairs, ils n'éprouvent pas nécessairement le besoin de maîtriser le langage ordinaire. L'institution ne favorise pas l'inclusion des élèves au sein de l'école, ce qui crée donc une contradiction au sein même du dispositif UPE2A. Ne faudrait-il pas que l'école participe à leur inclusion en mettant en place des situations et des contextes qui favorisent et encouragent l'intégration des élèves allophones au groupe de pairs ?

Au vu des résultats de mon analyse, une nouvelle hypothèse s'annonce infirmant celle de départ. Afin de répondre à cette nouvelle hypothèse, il va s'agir maintenant de proposer des pistes qui favorisent le décroisement de ces élèves afin qu'ils éprouvent par eux-mêmes le besoin d'adopter le français ordinaire.

### **III. Inclure les élèves allophones au groupe de pairs : propositions didactiques**

Afin de répondre à notre nouvelle hypothèse *l'école n'aurait-elle pas le devoir de mettre en place des situations pour leur proposer le besoin de connaître le langage ordinaire ?* nous allons proposer des activités didactiques à mettre en place à l'école pour favoriser l'intégration des élèves allophones à l'école et donc l'apprentissage du langage ordinaire. Pour les inclure, il est impératif de décroisonner les élèves. Pour mieux comprendre les enjeux et afin de proposer des activités pédagogiques ciblées, nous nous demanderons également si le FLSco est du FLS, et en conséquence, adapter les axes d'enseignement.

#### A. Comment intégrer les élèves au groupe de pairs ?

##### **a. Décloisonner les élèves**

Afin de répondre à notre nouvelle hypothèse : *l'école doit permettre aux élèves d'UPE2A de s'inclure au groupe de pairs afin d'adopter le langage ordinaire*, nous allons nous concentrer sur des nouvelles pistes. Nous allons proposer des pistes qui favorisent le décroisonnement des élèves allophones à l'école en créant des situations et des contextes où les élèves ont à utiliser la langue française autrement que dans le cadre scolaire. L'objectif ici est qu'ils éprouvent par eux-mêmes le besoin de connaître le langage ordinaire, et par la même occasion de changer leurs représentations, en créant des relations entre pairs autres que strictement scolaires. C'est le rôle de l'école de mettre ce genre de situations en place, c'est-à-dire de créer des situations et des contextes homoglots. Car, la plupart des établissements scolaires français invisibilisent les élèves allophones dans des contextes hétéroglottes. Pour pallier ce problème, l'école pourrait favoriser des situations d'échanges avec des élèves non allophones ordinaires dans de véritables projets pour créer des interactions. Pour cela, notre projet ici est de faire des propositions de dispositifs à mettre en place dans le but d'encourager la socialisation entre pairs, autrement dit, didactiser la socialisation des élèves allophones dans l'école.

##### **b. Le français scolaire est-il du FLS ?**

A ce stade-là, il paraît important de refaire un point sur les différents objectifs langagiers de chaque discipline à savoir le FLE, FLS et FLSCO afin d'observer si ceux-ci répondent bien aux besoins nécessaires à l'intégration des élèves d'UPE2A. Si on s'intéresse aux définitions données par le CASNAV de l'Académie de Corse, l'objectif principal du FLE est celui d'acquérir des « compétences linguistiques générales pour la communication quotidienne souvent dans un cadre culturel, professionnel ou touristique ». Celui du FLS est l'« intégration sociale et scolaire, avec un accent sur la maîtrise de la langue pour la vie quotidienne et l'éducation » (ibid). Quant au FLSCO l'objectif est défini par la « maîtrise du langage académique et disciplinaire pour permettre aux élèves de comprendre et de participer aux cours dans différentes matières. » (ibid)

On peut alors noter plusieurs choses. Premièrement, le seul objectif du français scolaire est l'intégration aux classes ordinaires, contrairement au FLS qui lui prend en compte l'intégration sociale et l'inclusion scolaire. Selon l'article du CASNAV de l'Académie de Corse *Définir le FLM / FLE / FLS / FLSCO* (2023), le FLSCO est compris comme « le canal de transmission du savoir de toutes les disciplines », traduisant son rôle d'outils d'apprentissage interdisciplinaire. Donc, en UPE2A le français n'est pas enseigné comme une langue seconde mais bien comme une langue outils afin d'accéder aux contenus des autres matières scolaires. Selon Gérard Vigner, le français langue seconde est considéré avant tout comme une solution destinée à assurer la scolarisation des élèves allophones (Vigner, 2009 : 5). Ainsi considéré, le FLSCO devient du FLS et donc le français standard devient la base de l'enseignement-apprentissage du français, mettant ainsi largement de côté le français ordinaire. Cela pose problème, car la scolarité des élèves allophones est certes nécessaire, mais le seul enseignement du français scolaire n'est pas suffisant pour garantir l'intégration et la sécurisation des élèves non francophones natifs. Par ailleurs, comme le souligne Verdelhan-Bourgade, la langue de scolarisation qui est la langue support des apprentissages « apprise et pratiquée à l'école, suppose qu'il existe une langue préalable des élèves, différentes ou parallèle » (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 31). Cela appuie le fait que le français ordinaire est considéré comme « à part », ne faisant pas partie du FLSCO et donc du FLS non plus, et qu'il n'est pas considéré comme légitime ni en classe, ni en dehors et qu'il n'est pas nécessaire à leur intégration sociale et à leur inclusion scolaire bien qu'en réalité, il l'est. Donc, quand bien même le FLSCO est considéré comme du FLS, cela n'est que dirons nous « temporaire » puisque ce n'est que la langue de l'école, pas la langue utilisée quotidiennement. Mais qu'en est-il pour les élèves au sortir de l'école ? Est-il vraiment juste de considérer le FLSCO

comme FLS si l'on sait que l'école n'est pas le seul environnement dans lequel ils évoluent ?

De plus, le langage académique en FLSco est prioritaire et semble d'autant plus important que d'acquérir les compétences linguistiques générales pour la communication quotidienne que l'on retrouve en FLE, ce qui, comme on l'a déjà évoqué plus haut, est un problème. Pourquoi est-ce que l'intégration sociale des enfants n'est-elle pas autant prise en considération à l'école que celle des adultes allophones ? En somme, pour le FLSco, contrairement à la Brochure de l'Éducation Nationale (Ministère de l'Éducation Nationale, 2012) ou bien au *Socle commun de connaissances et de compétences* (ibid, 2006), l'intégration sociale et l'inclusion scolaire ne font donc pas partie des objectifs des UPE2A, bien qu'elles le prétendent en théorie ; seul l'enseignement du français académique compte. Tout cela révèle donc une contradiction, car tout individu nouvellement arrivé sur le territoire a autant besoin de s'intégrer, peu importe son âge. Or, l'enseignement du français scolaire en UPE2A ne le prend pas en compte et n'a qu'un objectif à court terme, celui d'enseigner le français académique dans le but d'intégrer les classes ordinaires au plus vite, et donc pas d'intégrer les enfants au monde de manière plus générale, de la même manière qu'en FLS. L'enseignement du français scolaire se distingue alors du FLE et du FLS et ne peut donc pas être totalement compris comme tel au vu des objectifs différents.

Un des problèmes sous-jacents à l'intégration des élèves d'UPE2A qui est important de soulever ici afin de mieux comprendre et de répondre à notre hypothèse qui est rappelons-la : *l'école n'aurait-elle pas le devoir de mettre en place des situations pour leur proposer le besoin de connaître le langage ordinaire ?* est que, comme mentionné plus haut, le français enseigné aux enfants ne répond pas aux mêmes besoins spécifiques langagiers que le français enseigné à des adultes en classe de FLS. En effet, les enseignants sont formés en FLE mais pas à la formation spécifique des UPE2A. Puisque ce sont des enfants, au sein et en dehors de l'école ils n'ont pas les mêmes compétences de développement que les adultes et n'ont donc pas les mêmes objectifs linguistiques. Les objectifs du FLS pour des personnes allophones adultes se concentrent principalement autour de la charge du travail, pouvoir faire les courses, remplir des papiers administratifs etc. Cependant, tout cela ne concerne pas les enfants d'UPE2A, ce qui fait que leur objectif premier est la langue en tant que telle. De fait, les enfants ont moins l'opportunité d'avoir des expériences langagières avec des francophones que les adultes si on ne les provoque pas, et la formation des enseignants en UPE2A ne le prend pas toujours en compte. Donc, pour pallier ce problème il faudrait donc que l'école mette en place et crée des situations dans lesquelles les élèves allophones puissent avoir des

expériences langagières avec des francophones afin de baigner dans le langage ordinaire de la même façon qu'un adulte allophone pourrait l'être et par ce biais, créer ce besoin de connaître le langage ordinaire pour pouvoir s'intégrer à l'école et en dehors. Voici quelques exemples.

## B. Les propositions pédagogiques

L'enjeu de ces propositions didactiques et pédagogiques est de mettre au centre de l'activité l'inclusion des élèves des classes UPE2A et favoriser le « bain de langage» (Ministère de l'Éducation Nationale, 2012 : 38). Pour cela, il est nécessaire de mobiliser les participants et de considérer leur intégration comme étant un objectif premier, de la même façon que le font les classes de FLE pour adultes. Nous allons présenter trois propositions didactiques adaptées à l'inclusion des élèves qui mettent en jeu et en scène le corps et la voix des apprenants à travers des activités ludiques et artistiques. Elles n'ont pas été réalisées en contexte scolaire mais le but premier est d'inviter les enseignants en UPE2A à mener une réflexion autour du sujet de l'inclusion des élèves allophones à l'école.

### **a. Proposition pédagogique numéro 1 : la ludopédagogie**

Dans un premier temps, en lisant les travaux de Laura Stuyers (2019), il me semblait intéressant d'instaurer des temps de tutorat avec un élève allophone et un élève francophone à l'école. L'élève francophone pourrait prendre les cours pour son duo lorsque celui-ci est en classe d'UPE2A puis lui expliquer, l'aider par la suite. De cette façon, les élèves allophones pourraient améliorer leurs capacités langagières orales et pourraient s'intégrer à la classe grâce à cette variété interactive en créant du contact. Cependant, le problème est que cette configuration-ci les fige dans leur position d'élève ordinaire/élève extraordinaire ce qui va en contradiction de notre projet d'inclusion des élèves allophones dans la classe. De plus, leurs échanges ne seraient que strictement scolaires, or, notre objectif ici est de favoriser quelque chose ensemble et au même niveau c'est-à-dire sans distinction allophone/francophone mais didactisé. Le tutorat n'est donc pas idéal pour notre recherche.

Ma réflexion s'organise alors autour de trois questions principales : quand, quoi et comment. C'est en analysant et en évaluant les possibilités et en prenant en compte les

paramètres de l'école que nous pourrions proposer des projets.

### **Quand ?**

Un des principaux paramètres à prendre en compte avant de mettre un projet en place à l'école c'est : quand ? En effet, les élèves allophones et francophones se retrouvent peu de fois en classe entière et lorsqu'ils le sont c'est lors des classes ordinaires, donc au vu de l'organisation scolaire cette question est essentielle pour mettre en place un projet. Si on instaure quelque chose pendant les heures de classes ordinaires, par exemple un rituel en début de cours avec le professeur, cela voudrait dire « empiéter » sur sa matière. Cela voudrait dire que le professeur devrait le prendre en compte dans l'heure de classe quand bien même cela ne concerne pas directement la matière qu'il enseigne, d'autant plus qu'il a un programme à suivre, même si il va de soi que le sujet de l'intégration de tous les élèves au sein de l'école est un sujet qui doit concerner tous les professeurs et pas uniquement les enseignants des UPE2A. De fait, la probabilité pour que ce temps dédié en classe ordinaire devienne contraignant peut être assez grande. Trouver du temps à consacrer à ce projet est une limite car l'organisation scolaire permet peu de moments adéquats où élèves allophones et francophones se retrouvent en classe entière hormis ces moments de cours ordinaires. Instaurer quelque chose lors de classe entière n'est peut-être pas l'idéal en somme. La question reste : quand ?

Une possibilité envisageable serait d'instaurer un projet lors des pauses ou bien lors de la pause méridienne sous forme d'ateliers sur la base du volontariat des élèves, comme il peut exister par exemple des club théâtre ou musique dans les établissements scolaires. Il y a donc deux choses à noter. La première est que si l'on met en place un projet en dehors des temps de classe, cela ne résoudra probablement pas le problème du poids du français scolaire en classe sur les relations sociales, mais ici le but est toujours que les élèves allophones soient capables de communiquer dans toutes les situations de communication et de s'intégrer au groupe de pairs afin de favoriser « le bain de langage » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2012 : 38) ordinaire. Si on met en place cette alternative en dehors des heures de classe, cela leur apporterait tous les inputs nécessaires pour justement acquérir ces compétences et faciliter l'intégration. Il serait tout de même préférable que l'action d'intégration soit davantage prise en compte par l'école non seulement par l'enseignant d'UPE2A mais également par tous les professeurs dans les classes ordinaires. Cependant, au vu de l'actuelle organisation scolaire, cette alternative permettrait une possibilité d'évolution. De plus, en termes de praticité cette alternative serait le plus idéal. Deuxièmement, si le projet se

construit sur la base du volontariat des élèves tant allophones que francophones, aucun ne se sentirait contraint à participer à quelconque atelier ou projet et donc cela donnerait plus de sens à l'intégration des élèves. Qui plus est, ne pas subir d'injonction de la part d'un enseignant peut favoriser l'aisance des élèves et leur permettre de se sentir plus en confiance puisque chacun y participe de son bon droit, cela paraît moins intimidant. Finalement, ce projet-ci pourrait être un entre-deux idéal puisque quand bien même ce n'est pas en classe, ça reste au sein de l'école. Ne pas être dans un cadre totalement et strictement scolaire (en classe) pourrait favoriser le lien social et le « bain de langage» (Ministère de l'Éducation Nationale, 2012 : 38 ) :

*Dans la réalité des EANA, le contact avec la langue est permanent dans et hors la classe (dans l'école, au contact des élèves francophones et des membres de la communauté scolaire, dans le quartier, au contact des commerçants, à la bibliothèque, au club de sports...). L'apprentissage du français bénéficie donc tout à la fois du contact direct et authentique, et des situations d'apprentissage que les enseignants de FLE-FLS proposent en cours (ibid).*

Le côté un peu plus « relâché » d'un atelier en dehors de la classe permettrait plus de liberté puisqu'il n'est plus contraint à quelconque programme scolaire ou bien à un attitude langagière académique.

Maintenant qu'on a pris en compte ce paramètre que nous impose indirectement l'école, nous pouvons répondre aux questions quoi et comment.

### **Quoi ?**

Une idée intéressante serait d'organiser des ateliers lors de la pause méridienne au sein de l'établissement basés sur le concept de la ludopédagogie. Qu'est-ce que la ludopédagogie ? D'après les travaux de Jérôme Legrix-Pagès, disponible sur le Réseau Canopée (Réseau Canopée, 2025) enseignant en Histoire des Idées et chercheur en ludopédagogie à l'Université de Caen, la ludopédagogie est une pédagogie active qui mobilise les mécaniques du jeu pour favoriser les apprentissages. Bien que le jeu et l'éducation se croisent depuis l'Antiquité, ce n'est qu'au début des années 2010 que ce terme apparaît. L'objectif de cette approche est de développer des compétences stratégiques et d'inculquer des valeurs morales aux élèves. Au XIXème siècle, le pédagogue Friedrich Fröbel invite à imaginer des expériences d'apprentissages centrés sur les besoins des élèves en utilisant les jeux. Cependant, les phénomènes de massification et d'unification des programmes scolaires vont marginaliser cette approche jusqu'à l'ostraciser au XXème siècle. De nos jours, la légitimité de cette approche est toujours remise en question car elle

semblerait être sans effort et sans résultat, mais nous allons analyser ses intérêts et ses limites.

Premièrement, la dynamique du jeu permet un apprentissage actif à travers l'expérience puisque les élèves agissent de façon intentionnelle sur leur environnement social. Le jeu permet de développer leur agentivité en s'éloignant de la structure standard scolaire et des normes qui leur sont imposés à l'école. Selon Giddens, sociologue britannique, l'agentivité se définit par la capacité des personnes à agir dans des structure sociales qu'elles participent à reproduire ou bien à transformer. L'acteur social est capable d'analyser ses propres pratiques (Giddens, 1984). Dans le cadre de l'apprentissage du français, développer leur agentivité permettrait notamment aux élèves de pouvoir adapter leur langage aux différentes situations de communication. Deuxièmement, le jeu a le pouvoir de modifier les représentations des apprenants et d'impacter leurs compétences, il se conçoit ainsi comme une expérience sociale. La répétition des jeux et l'accompagnement pédagogique de l'enseignant permet de recontextualiser les savoirs mobilisés. De fait, le jeu n'est pas une simple « sur-couche » technique qui encadre l'activité pédagogique mais il représente une substitution à celle-ci, cela s'appelle le *game-based learning*. Troisièmement, cette approche développe l'autonomie et également les compétences sociales des apprenants puisqu'ils sont incités à prendre la parole et à créer du contact verbal avec les autres élèves. Quatrième point, les mécanismes de jeu c'est-à-dire la répétition, le retour d'information immédiat de la part de l'enseignant et l'immersion favorise la mémorisation des savoirs. Dernièrement, lorsqu'on joue, le rapport à l'erreur est minimisé, ce qui favorise et renforce la confiance en soi. Échouer lors d'un jeu est moins impactant qu'une mauvaise note. L'idée ici est surtout d'expérimenter le langage ordinaire, et de mettre l'accent sur l'oral. Puisque l'école isole les élèves allophones du groupe de pairs il n'y a pas de contact, il faut donc le créer, alors, des ateliers ludopédagogiques apporteraient de nombreux bénéfices aux élèves allophones : non seulement ils gagneraient en aisance à l'oral mais surtout ils créeraient du contact avec d'autres camarades notamment francophones dans des contextes hors académiques, spontanés et ordinaires autour d'un projet ensemble, favorisant donc indirectement l'apprentissage du langage ordinaire. Dans une situation de jeu, le langage ordinaire prime sur le langage normé puisqu'il peut difficilement avoir sa place ici au vu de la spontanéité de l'activité, cela pourrait donc créer chez les élèves allophones le besoin de le connaître pour le comprendre et l'utiliser.

Néanmoins, cette approche porte son lot de limites et il est important de les mentionner afin de trouver des solutions adéquates. Tout d'abord, la répétition des mêmes

activités pourrait desservir l'enjeu et démotiver les élèves. Il est donc nécessaire de varier et de renouveler les activités et les méthodes pour garder l'attention et la motivation des élèves et ne pas perdre l'intérêt d'un agir ensemble<sup>18</sup>. Malgré le fait que l'opinion publique tend à penser que le jeu ne demande pas beaucoup d'effort, cela implique un grand investissement de la part de l'enseignant, de la créativité et de l'adaptabilité. Cela amène donc à la question du temps. La conception des jeux et des activités nécessite en effet un temps de préparation en amont qui doit toujours servir les objectifs d'apprentissage. Cela implique aussi un temps d'explication et de contextualisation au moment de l'atelier. De plus, il faut éviter dans l'absolu les jeux avec un gagnant et un perdant car les élèves risqueraient d'abord d'évaluer leur performance au jeu ce qui pourrait affecter leur confiance en soi plutôt que d'évaluer et de privilégier l'acquisition de compétences. Le but étant ici de créer du contact avec les pairs et de créer une action commune et non pas de créer un esprit de compétitivité. Dernièrement, un facteur majeur à prendre en compte est l'engagement des élèves. En effet, plein de facteurs comme la fatigue, le stress, des élèves dur à canaliser entre autres peuvent parasiter l'engagement des élèves et le déroulement de l'activité. Ces facteurs sont aléatoires et ne peuvent pas toujours être anticipés. En revanche, l'enseignant peut faire preuve d'adaptabilité face à la motivation des élèves. Le rôle et l'implication de l'enseignant est donc crucial dans le bon déroulement de l'activité. En l'occurrence, ici l'atelier proposé est créé sur la base du volontariat, donc les élèves ne subissent aucune injonction de la part de l'enseignant, cela les laisse donc libre de participer à l'atelier lorsqu'ils en ont envie et sont motivés.

En somme, la ludopédagogie est une approche innovante et potentiellement efficace pour cet atelier mélangeant les élèves allophones d'UPE2A au groupe de pairs. En théorie, cette approche peut servir les besoins langagiers des élèves allophones en créant du contact en situation plus ou moins ordinaire, puisque l'on reste au sein de l'école, mais quand bien même, le langage ordinaire reste d'usage. Maintenant que l'on a pris conscience des paramètres et que l'on sait quelle approche adopter, il reste à savoir comment la mettre en place.**Comment ?**

Comment organiser des ateliers regroupant des élèves ordinaires et des élèves d'UPE2A ? Nous parlons en effet des bénéfices que ces ateliers pourraient apporter aux élèves, cependant il faut garder en mémoire que c'est un projet commun et donc, tous les

---

<sup>18</sup> Selon Sensevy Gérard et Mercier Alain « L'agir ensemble désigne l'action conjointe du professeur et des élèves dans la situation d'enseignement, où chacun agit en fonction des autres, dans une logique coopérative orientée par le savoir. » (2007)

élèves tant francophones que allophones doivent apporter quelque chose et gagner quelque chose au final. Un point qui les rejoint tous et les différencie est leurs langues et leurs cultures. Il serait intéressant de proposer des activités et des jeux autour de sujets qui leur sont familiers mais qui sont aussi intéressants à découvrir pour les autres : les langues et les cultures. Non seulement les élèves allophones joueraient dans un cadre informel favorisant le développement de compétences langagières notamment celle du langage ordinaire mais ils apporteraient aussi de nouvelles connaissances aux camarades. Cela les valoriserait d'une part et rendrait leurs langues et leurs cultures, bien trop occultées et tuées par l'hégémonie de la langue française et l'Éducation Nationale, autant légitimes que la langue et la culture française.

Du côté des élèves francophones, ce projet leur donne la possibilité d'être sensibilisé à l'intégration des élèves primo-arrivants en en apprenant davantage sur eux. Les élèves ordinaires ont aussi leur rôle à jouer dans l'inclusion des élèves allophones, les sensibiliser est donc important et nécessaire. Dans l'Éducation Nationale, on part naturellement du principe que l'on partage tous une langue et une culture commune – française ou bien francophone – or dans la pratique ce n'est pas le cas. Faire connaître aux élèves francophones des savoirs qu'ils ignorent probablement sur les langues et les cultures qui partagent leur même classe les sensibiliserait à l'inclusion des élèves allophones, et visibiliserait davantage ces derniers. Ainsi, ce projet ne sert pas d'outils pour les élèves d'UPE2A, c'est un projet ensemble où les uns apportent aux autres. Malgré la théorie des textes comme la Brochure de l'Éducation Nationale ou encore *Le Socle Commun des connaissances*, l'Éducation Nationale ne permet pas l'opportunité aux élèves ordinaires d'aller vers les élèves allophones. En pratique, ce sont les élèves allophones qui apprennent le français et tout ce qui concerne la culture du pays francophone et donc à eux de s'adapter et d'aller vers les élèves ordinaires pour s'intégrer. Cependant, le phénomène de l'inclusion fonctionne mieux si l'un comme l'autre s'investit « l'inclusion est un processus à double sens : l'enfant ou le jeune allophone cherche à s'intégrer, et l'école (les professeurs et les élèves) fait une place au nouvel arrivant. L'inclusion provoque un changement de part et d'autre » (L'enseignement du Français Langue de Scolarisation – Ministère de l'Éducation Nationale, 2012).

De fait, ce ne doit pas être un projet type élèves allophones VS élèves francophones mais bien une activité ensemble où indirectement chacun apprend et enseigne. En revanche, il est important de ne pas présenter l'atelier comme « atelier pour l'intégration » car cela peut

être très stigmatisant pour les enfants allophones mais plutôt le présenter comme étant un atelier de jeux ou d'activités ludiques. Le processus d'intégration et les inputs du langage ordinaire doivent se faire indirectement, le jeu est l'élément maître du projet mais il sert surtout d'outils langagiers aux élèves allophones.

Le concept de l'atelier en dehors des classes et de quelconque programme scolaire laisse une totale liberté au formateur<sup>19</sup>. Libre donc à lui d'organiser des activités en fonction du nombre de participants. Il peut organiser des jeux oraux comme des jeux de rôles, jouer à des jeux de société, en conceptionner un autour des cultures du monde ou bien mettre en place un projet comme réaliser un clip vidéo, un reportage ou encore réaliser une petite pièce de théâtre à montrer ou diffuser éventuellement au reste de l'école.

En conclusion, organiser un atelier avec des élèves francophones et allophones volontaires en dehors des heures de classes à l'école sur la base de la ludopédagogie permettrait d'une part de sensibiliser les élèves francophones à l'inclusion des enfants primo-arrivants à l'école, et d'une autre de visibiliser les élèves allophones dans l'école. Surtout, la création d'un projet ensemble oblige le contact verbal et sensibilise donc les élèves allophones au langage ordinaire et informel par bain de langage. Grâce à cet atelier, les élèves allophones bénéficient tant du français informel que du français formel et académique de la classe, leur permettant ainsi de pouvoir interagir dans toutes les situations de communication ordinaires ou normées. Dû à la nécessité de communiquer à l'oral pour mener à bien le projet ensemble, le besoin de comprendre et connaître le langage ordinaire se fera nécessairement sentir par les élèves allophones. Cette proposition didactique et pédagogique pourrait donc répondre positivement à notre hypothèse : indirectement, *l'école peut et doit créer le besoin de maîtriser le langage ordinaire chez les enfants allophones*, langage qui comme on l'a déjà vu est nécessaire pour pouvoir s'épanouir dans une société francophone.

#### **b. proposition pédagogique numéro 2 : le cinéma comme médium de l'apprentissage et de l'intégration**

Pour cette deuxième proposition didactique nous allons nous servir du cinéma comme médium d'apprentissage et d'intégration. Le cinéma étant un art universel et qui est susceptible d'intéresser et de réunir tous les élèves, a de nombreuses facultés à exploiter en classe avec des enfants allophones.

---

<sup>19</sup> Nous utiliserons le terme « formateur » car l'atelier peut être organisé tant par un enseignant que par un AED (Assistant d'Éducation) ou bien une personne extérieure.

## **Pourquoi se servir du cinéma dans l'enseignement du français ?**

Pour encourager l'inclusion des élèves allophones grâce au langage ordinaire, nous allons exposer une autre proposition didactique à mettre en place à l'école. Pour cela, nous proposerons une activité cette fois-ci en dehors de l'école dans le but que les élèves conscientisent le fait que le langage ordinaire est tout autant nécessaire en dehors du cadre scolaire. De la même manière que dans une situation d'enseignement du FLE pour adultes, il est nécessaire d'encourager les apprenants à avoir des expériences langagières avec des francophones, car, comme nous l'avons nommé plus haut, les objectifs langagiers du FLE et du FLSco sont bien différents, or, tous ont autant besoin de pouvoir être autonome dans n'importe quelle situation de communication. Les enfants en UPE2A ont pour objectifs de rejoindre au plus vite les cours ordinaires pour réussir leurs études grâce au français scolaire alors que les adultes ont la charge de trouver un travail ou encore celle de remplir des documents administratifs. Les adultes sont donc amenés à s'intégrer à la société le plus rapidement possible, ce qui n'est pas le cas chez les enfants des classes UPE2A qui n'ont pas accès à tout un domaine linguistique : celui du français de la « rue », c'est-à-dire le français que tous les francophones ont pour usage quotidien, le français ordinaire. Ainsi, suivant le même schéma que pour une classe de FLE pour adultes, il est important d'adopter une méthode actionnelle afin de favoriser des mises en situations réelles. En mettant les élèves face à des situations réelles, ceux-ci prendront compte de la place que prend le langage ordinaire dans la vie quotidienne et qu'il est nécessaire d'acquérir pour s'intégrer.

Ceci dit, notre proposition pédagogique a donc pour volonté de laisser de côté la littérature et de la remplacer par le film. Grâce à son caractère audible et visuel, le cinéma permet de représenter des situations réelles. De la même façon que le roman, le film peut permettre d'appréhender le lexique du français tout aussi facilement voire plus dû à son caractère visuel qui donne plus de concrétisation à la situation. De plus, selon Victor Kabré, docteur en Sciences du Langage,

*L'analyse des films peut permettre d'atteindre des compétences d'ordre communicatif relatif à la constitution d'un vocabulaire propre à une réalité, de construire la sémantique des mots en contexte, de saisir la matérialisation des mots à l'écran, de procéder à la connaissance des figures de styles par le biais des mentions écrites ou encore de la voix originale (Victor Kabré, 2023 : 209).*

Ainsi, le cinéma peut servir de médium dans le processus d'apprentissage et d'acquisition de la langue. Le cinéaste Sembène Ousmane présente le cinéma comme étant

une « école du soir » car il a la capacité de montrer les savoirs humains. L'enseignement à travers le cinéma est une méthode active qui mobilise les compétences langagières et cognitives des apprenants. De plus, le cinéma expose le français moderne, c'est-à-dire le français tel qu'il est parlé actuellement par ses usagers et non pas comme dans des textes plus anciens que l'on retrouve à l'école. Le cinéma est donc un « outil de communication de la modernité par conséquent du français » (ibid : 210) qui se rapproche des situations réelles de communication que les enfants pourront retrouver.

### **Comment l'exploiter en classe ?**

L'idée proposée serait donc d'organiser une sortie au cinéma avec les élèves. Organiser une sortie au cinéma avec une classe d'UPE2A pourrait donner lieu ensuite à une séquence didactique autour du cinéma à travers laquelle il est possible d'exploiter plusieurs axes langagiers : les registres de langue<sup>20</sup>, les situations de communication, les champs lexicaux ainsi que les effets stylistiques. Pour étudier ces points-là, l'enseignant sélectionne en amont les scènes d'interactions intéressantes et pertinentes à étudier pour les observer et les analyser en classe avec les élèves. L'enseignant peut suivre le schéma observation, synthèse, évaluation. Par exemple, pour étudier les *registres de langue* en classe, l'enseignant rediffuse un extrait s'il en a la capacité ou bien affiche le script de la scène pour la première étape d'observation. A partir de cela, les élèves analysent les interactions et les termes employés. A partir de la situation de communication, les élèves peuvent comparer les termes, trouver des synonymes, puis deviner et comprendre la signification des termes employés. Pour la synthèse, on explique les caractéristiques des termes, c'est-à-dire expliquer pourquoi on peut utiliser certains termes dans certaines situations de communication et pourquoi parfois, a contrario, il est préférable d'en employer d'autres. Il est important d'expliquer néanmoins que quand bien même les termes utilisés diffèrent, le message n'en est pas pour le moins différent. Enfin, pour les évaluations, nous éviterons de proposer des activités de type « dites à quel registre de langue appartiennent les extraits : familier, courant ou soutenu » afin de ne pas hiérarchiser socialement la langue mais bien de la différencier en fonction des situations de communication, et non pas des receveurs du message. De plus, catégoriser les

---

20 Françoise Gadet (2001) différencie le terme « niveau de langue » et « registre de langue ». Le terme « registre de langue » se réfère uniquement au domaine lexical et « véhicule l'idée d'une langue de sens commun selon laquelle il y aurait différentes façons de dire la même chose », sans prendre en compte l'opposition entre le formel et l'informel qui elle renvoie à une hiérarchie sociale.

langages en fonction de leur degré d'acceptation dans la société ne les rend pas étanches, il est en effet question de curseur. Nous favorisons plutôt des activités comme par exemple, à partir d'un extrait, les élèves devront changer de situation de communication et donc réécrire un court script ou bien la refaire à l'oral. De cette façon, non seulement les élèves pourront acquérir du lexique nouveau mais qui plus est, analyser les situations de communication et mieux appréhender les codes de langage pourront leur donner des outils langagiers utiles dans toutes les situations de communication qu'ils peuvent rencontrer, qu'elles soient normées ou informelles.

Aussi, travailler le français à travers le cinéma permet de mettre l'accent sur les compétences orales a contrario des méthodes traditionnelles qui favorisent la lecture et l'écriture :

*L'apport linguistique du cinéma est indéniable, il développe les quatre compétences langagières et plus précisément celles de la compréhension et l'expression orale. Il peut être utilisé dans les différentes activités d'apprentissage à savoir : en phonétique, en grammaire, en syntaxe et en vocabulaire (Ibid : 218).*

Ainsi, l'enseignement du français se rapproche au plus près de la réalité du langage puisqu'il s'appuie sur des situations de communication concrètes et réelles. Travailler de cette façon permettrait aux élèves de bénéficier d'outils langagiers bien plus tangibles au vu de leur caractère réel et pratique plutôt que travailler à partir de l'écrit. Il revient donc à l'enseignant de choisir le film et les séquences en choisissant le paramètre communicatif à étudier en classe parmi la variété de paramètres communicatifs que présentent chaque film. Il est même tout à fait possible de prévoir une unité didactique entière avec le cinéma sans cibler directement le langage ordinaire qui lui est omniprésent dans l'objet mais en travaillant des points précis comme par exemple la négation ou encore le vouvoiement. L'avantage du cinéma, c'est qu'il est possible de trouver toute sorte de situation de communication, ainsi que toute variété de langage. Kabre note « la francophonie est un vaste espace multilingue où se côtoient non seulement de nombreuses langues mais aussi des variétés de français plus ou moins éloignés » (ibid, 2023). De fait, le cinéma est un outil qui offre une large étendue de possibilités exploitables pour l'enseignement du français.

En outre, puisque l'art est universel, alors tous les élèves sont à même d'être intéressés par l'activité proposée. Son caractère divertissant joue sur la motivation des élèves ce qui favorise l'acquisition des inputs. Plus une classe est motivée, plus grande et meilleure sera l'acquisition des compétences. Khademallah (2022) écrit en reprenant Garmen : « la vidéo

provoque l'implication affective de l'apprenant, ce qui constitue l'une des forces-moteur de l'apprentissage (p.37)». Qui plus est, cette méthode-ci se base tout d'abord sur un travail qui semble à première vue passif et inconscient dû au caractère divertissant et attrayant du cinéma. Pourtant, les élèves non seulement travaillent leur oreille mais développent aussi leurs capacités à décoder les situations de communication. En effet, le cinéma est intuitif : à partir de ce que l'on voit, on comprend ce qu'il est dit. Donc, le cinéma permet une appréhension et un apprentissage de la langue à partir du réel<sup>21</sup> et le rend donc concret et tangible, ce qui les prépare davantage et mieux à rencontrer eux-mêmes des situations de communication multiples.

En somme, enseigner le français à travers l'audiovisuel permet de faciliter l'apprentissage et l'acquisition de compétences langagières en français, notamment les compétences orales beaucoup trop mises de côté en classe d'UPE2A, pourtant essentielles à l'intégration sociale des élèves. Kadi (1997) écrit que « Dans le domaine de l'audiovisuel (...) le français reste un médium important (p.343) ». A l'heure où l'on recherche de nouvelles méthodes plus inclusives pour les allophones, le cinéma représente une source riche à exploiter de par sa large variété de situations de communication et de langages et qu'il est tout à fait possible de didactiser.

### **c. Proposition pédagogique numéro 3 : le théâtre selon la méthode Glottodrama.**

Après avoir étudié une approche pédagogique autour de l'art du cinéma, nous allons désormais exposer une activité pédagogique où cette fois les élèves deviennent les acteurs. L'apprentissage par le théâtre pourrait être une activité permettant aux élèves non seulement de se mettre en scène, mais également de travailler la confiance en soi et l'estime de soi en public. Pour cela, nous allons nous intéresser plus particulièrement à la méthode glottodrama.

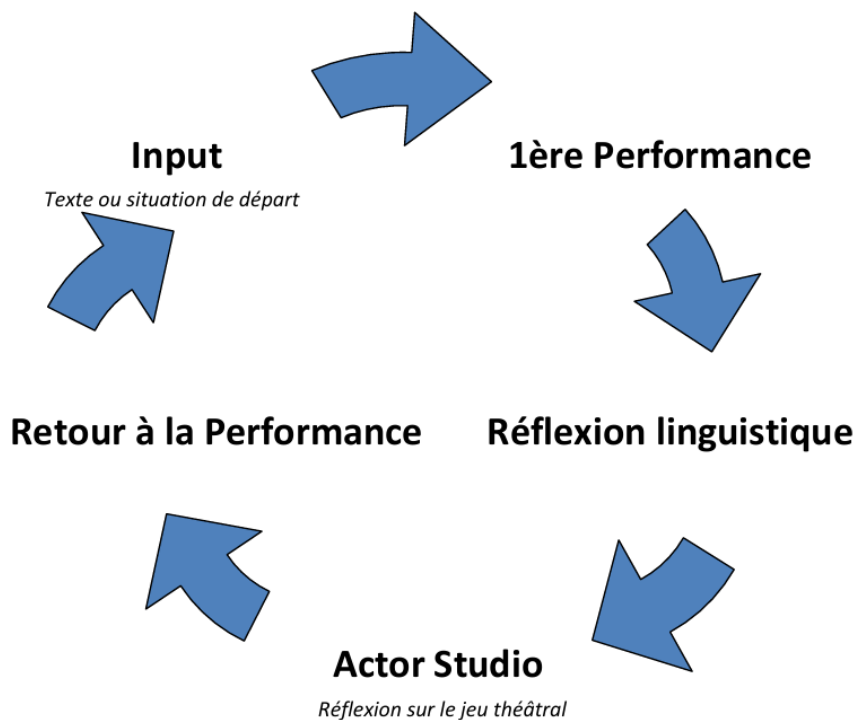
### **Qu'est-ce que la méthode glottodrama ?**

La formation glottodrama a pour objectif de développer les compétences linguistiques à travers le jeu théâtral. Elle se déroule sur 90 heures et est constituée de deux phases. La

---

<sup>21</sup> Même si le réel au cinéma est fictionné, il reste vraisemblable aux situations de communications communes. Il met en scène des situations concrètes, ce que l'écrit a plus de mal à réaliser.

première est centrée sur le concept d'atelier où l'on se concentre sur le processus du jeu à partir de micro-texte. Dans cette phase-ci, les apprenants se familiarisent avec le jeu et aussi le rapport parole/geste. Elle est vue comme un entraînement au jeu d'acteur et permet de travailler des compétences en communication et les connaissances linguistiques. Sont travaillés la prononciation, le ton de la voix, les mimiques, le rythme, la compréhension du jeu. La deuxième phase est basée sur le concept de théâtre et les apprenants vont travailler cette fois à partir d'un texte plus complexe dit macro-texte choisi par le groupe ou bien co-écrit avec l'aide des formateurs. On y travaille l'écriture du texte, la mise en scène, les costumes, les décors, les musiques etc. Cette phase-ci prépare la représentation finale de la pièce. Les deux phases sont réparties sur un nombre de séance pré-établi et sont organisées en différentes unités didactiques. L'objectif est d'enseigner le français à travers un projet théâtral suivant le modèle *learning by doing* : stimuler, agir, réfléchir. Chaque unité didactique se présente comme ceci :



22

**Input** : après avoir découvert et analysé le micro-texte, les apprenants se familiarisent avec le texte, les personnages et la langue. Les formateurs peuvent les aiguiller de façon inductive.

**Première performance** : les apprenants jouent une première fois la scène par petit groupe pour se familiariser avec le texte, le mettre en voix et en action.

**Réflexion linguistique** : cette phase-ci est l'une des plus importantes puisque les apprenants sont amenés à explorer les structures de la langue et le lexique en discutant entre eux ou en se référant à des ouvrages de référence. Le rôle du formateur ici est d'intervenir que lorsqu'ils rencontrent des grosses difficultés. Ils sont autonomes dans leur réflexion mais pour autant, le formateur doit être assez présent pour ne pas démotiver les apprenants. La méthode Glottodrama utilise l'approche « Top-Down », c'est une approche inductive qui part de l'exemple en concept vers la règle.

**Actor Studio** : dans cette phase les apprenants réfléchissent aux intonations, aux rythmes, à la gestuelle etc, c'est-à-dire les aspects expressifs et pragmatiques et s'évaluent entre eux et se conseillent mutuellement pour perfectionner leurs intentions communicatives.

**Retour à la performance** : Les apprenants mettent en scène de nouveau le texte de l'Input. Cette phase sert de synthèse à tout ce qui a été travaillé, appris et acquis. Elle met fin à l'unité didactique et en ouvre une autre. Ce processus circulaire de tâches et d'expériences permet de montrer aux apprenants leur propre progression et de fait, de consolider leur compétences tant sociales que communicatives.

La méthode Glottodrama n'a pas pour finalité de faire des apprenants des acteurs professionnels mais des acteurs sociaux. L'objectif langagier ici en interagissant avec d'autres personnes sur la scène est qu'ils soient capables d'interagir quotidiennement sur la scène de la vie sociale et ordinaire. Toutes les compétences travaillées à l'oral (le ton, le rythme, l'intonation, etc) et à l'écrit (l'analyse du texte) participent à l'acquisition des compétences sociales.

### **Quels sont les objectifs de cette méthode appliquée à une classe d'UPE2A ?**

Expérimenter le théâtre et notamment la méthode Glottodrama avec des apprenants d'une classe d'UPE2A peut être une activité ludique et un moyen idéal pour appréhender le

langage ordinaire.

Au vu de tous les paramètres et l'implication que cela comprend, ce projet peut difficilement être mis en place lors des heures de classe de français, mais il peut tout à fait être réalisé lors de « club théâtre» comme on peut en trouver dans de nombreux établissements scolaires en France. Néanmoins, il reste tout à fait possible d'intégrer des activités liées au théâtre en classe en dehors de la méthode Glottodrama sur du plus court terme. Ceci dit, un des objectifs de cette proposition ici est de montrer que le théâtre avec la méthode Glottodrama peuvent être une approche actionnelle se substituant aux méthodes traditionnelles – qui favorisent l'écrit et le français scolaire – pour donner plus de place et donc plus de légitimité au français ordinaire ainsi qu'à l'oral sans pour autant négliger l'objectif principal des UPE2A, à savoir intégrer les classes ordinaires rapidement. La mise en scène des compétences langagières et scolaire est un excellent vecteur d'apprentissage et d'acquisition.

En effet, mettre en scène des situations de communication qu'elles soient normées ou bien informelles permet aux élèves de gagner non seulement en aisance à l'oral mais également en confiance et en estime de soi de par les répétitions des scènes et aux réflexions de groupe autour du texte et de la mise en scène. De plus, investir l'espace de la scène peut les familiariser avec l'espace commun (c'est-à-dire la rue, l'école etc), et donc mieux appréhender l'espace social et les aider à investir l'espace de l'école. Effectivement, comme on l'a vu plus haut, les élèves allophones sont invisibilisés dans l'école et par l'école puisqu'ils ne partagent pas les mêmes espaces que les élèves ordinaires. Jouer le rôle d'un personnage peut donc servir de « tremplin» pour eux pour justement, par la suite, investir l'espace social de l'école et servir le processus d'intégration sociale des élèves.

Ce projet théâtre peut tout à fait être ouvert à tous les élèves de l'école, allophones ou non, il est même encouragé. Mettre en place un projet théâtre en jouant une pièce accessible au niveau de français des élèves allophones comprenant des situations de communication ordinaire peut tout à fait inclure des élèves ordinaires. Mener des réflexions et travailler la langue ainsi que les personnages selon la méthode Glottodrama est tout aussi bien utile et cohérente pour des élèves ordinaires. Mélanger un atelier créatif et artistique avec des élèves allophones et ordinaires pourrait être l'occasion de créer un projet ensemble et didactisé en créant des liens sociaux favorisant l'intégration de tous sans différenciation des groupes d'individus. De plus, ce projet serait une occasion idéale pour les élèves de profiter d'un bain

de langage puisque dans un atelier théâtre, les élèves deviennent des compagnons de jeu se voyant obligés de communiquer et vivre ensemble pour mettre à bien le projet.

Le projet théâtre permettrait aux élèves allophones d'acquérir de nombreuses compétences langagières et personnelles. Tout d'abord, ils jouent la pièce en pratiquant la langue comme ils pourraient l'utiliser dans une conversation réelle de la vie quotidienne. Cela permet aux élèves allophones de prendre conscience du langage comme moyen de communication et par ce biais-là, rendre visible et nécessaire l'utilisation du langage ordinaire. Ils améliorent et consolident leurs acquis linguistiques. D'autre part, mettre en jeu son corps et ses sens en écoutant, répétant, regardant, se mouvant a un impact bénéfique sur la mémoire et l'aisance des apprenants car l'apprentissage se fait en contexte réel, ils seront donc beaucoup plus aptes et prêts à utiliser ce qu'ils ont appris dans une situation de communication réelle. L'apprentissage kinesthésique permet de se familiariser avec la langue et donc de mieux l'appréhender, contrairement à l'apprentissage traditionnel centré sur l'écrit et académique qui lui s'éloigne des contextes réels et ne donne peu de place à la spontanéité et donc au langage ordinaire. Les apprenants développent non seulement des compétences langagières et communicationnelles mais également le savoir-faire, le faire-faire, l'esprit d'équipe, l'estime et la confiance en soi. Il est également important de dire que ce projet ensemble favorise et encourage l'acceptation de soi et des autres et impose l'ouverture d'esprit tant pour les élèves allophones mais aussi pour les élèves francophones qui font partie du projet.

Concernant l'objet théâtre, le formateur doit veiller à bien choisir la pièce à interpréter. On peut énumérer deux possibilités. La première consisterait à choisir une pièce qui met en avant les langues et les cultures des élèves ce qui permettrait de rendre visible les élèves allophones au sein de l'école. Cependant, cela peut être stigmatisant pour eux car le projet ici n'est pas de différencier les groupes selon leur histoire et leur parcours mais bien de les unir et de créer un projet ensemble sans différenciation pour ne pas étiqueter les élèves ordinaires et « extraordinaires ». Ce sont des acteurs sociaux égaux, capable d'agir dans le même espace. Le but est justement qu'ils ne soient pas perçus ou considérés comme « étranger » comme a pu le mentionné S. L'autre possibilité serait de choisir une pièce sur un quelconque autre sujet qui leur plaise et surtout qui les intéresse. Pour cela, la méthode Glottodrama préconise l'écriture créative et la production d'un texte. L'écriture créative ne suit pas les normes des textes académiques ou professionnels mais se base sur l'imagination

des participants et associe les compétences cognitives et affectives. Cette méthode-ci semble beaucoup plus adéquate pour notre sujet car elle permet la cohésion de groupe, le travail ensemble et la création de liens à partir de l'imagination et la sensibilité de tous les participants grâce à la langue. Il est également tout à fait possible voire encouragé de faire une représentation finale pour rendre compte du travail des élèves et le faire partager aux autres élèves. Cela valorisera leurs efforts et aussi permettrait leur visibilité au sein de l'école.

En somme, la ludopédagogie, le cinéma et le théâtre à travers la méthode Glottodrama sont des approches qui ont déjà été utilisées dans les UPE2A et principalement dans les classes de FLE adultes pour l'apprentissage du français. Cependant, le langage académique prédominant en classe d'UPE2A ne permet pas la possibilité d'apprendre le français en contexte réel contrairement aux classes de FLE pour adultes. Se servir de ces méthodes à l'école lors d'ateliers hors scolaire, peut donc encourager le « bain de langage » (Ministère de l'Education Nationale, 2012 : 38) ordinaire et rendre nécessaire son apprentissage afin de pouvoir inclure les élèves dans la société scolaire, sans pour autant mettre de côté le français scolaire nécessaire à la réussite de leur scolarité. Cela nous permet ainsi de répondre positivement à notre nouvelle hypothèse : *l'école a le devoir de mettre en place des situations pour proposer aux élèves allophones le besoin de connaître le langage ordinaire pour favoriser leur intégration sociale.*

## Conclusion

L'inclusion des élèves allophones dans l'école est un enjeu crucial pour leur épanouissement tant scolaire, professionnel que personnel. Elle passe inévitablement par la langue, langue qui, en France, est non seulement nécessaire pour bénéficier notamment des papiers mais qui est aussi un symbole identitaire du pays. Cependant, à l'école, les élèves sont confrontés à plusieurs difficultés.

Nous nous sommes demandés si l'enseignement d'un français ordinaire permet l'inclusion dans les classes ordinaires et l'intégration sociale des élèves allophones au groupe de pairs. Pour répondre à notre problématique, les textes officiels comme le Socle Commun ou encore la Brochure de l'Éducation Nationale nous amènent premièrement à confirmer que *les enseignements qui ne prennent pas ou pas assez en compte le langage ordinaire servent davantage la logique scolaire que l'intégration sociale en tenant compte de la langue des élèves qui est pourtant nécessaire à leur sécurisation*. On en déduit qu'il y a un décalage entre les injonctions institutionnelles et la réalité.

Pour analyser ce décalage et comprendre sa source, nous avons mené une enquête auprès d'élèves allophones d'une classe d'UPE2A dans un lycée Marseillais qui nous a également permis d'affirmer que *les élèves ont tout autant besoin de développer des compétences langagières pour leur permettre de s'intégrer au groupe de pairs que de pouvoir communiquer dans des situations ordinaires ou normées*. Néanmoins, notre troisième hypothèse consistant à dire que *l'enseignement du langage ordinaire en classe d'UPE2A permettrait l'intégration sociale par l'inclusion scolaire des élèves allophones* a été confirmée puis infirmée après analyse des entretiens avec les élèves. En effet, l'enquête a soulevé un autre problème. Elle nous a permis de constater que les élèves ne ressentent pas le besoin de comprendre et de connaître le langage ordinaire, ce qui pose problème puisque le langage ordinaire est fondamentale à l'intégration sociale.

Nous avons alors mis ce constat en relation avec le fait qu'ils sont totalement invisibles et invisibilisés par l'institution scolaire, ce qui rend difficile leur intégration en son sein et donc impossible le contact direct avec le langage ordinaire. Ce nouveau problème soulevé nous a amené à nous demander si le problème ne venait pas d'un manque d'enseignement et de considération du langage ordinaire mais plutôt d'une absence du souci de l'intégration des élèves au groupe de pairs. Cette réflexion nous a alors amené à une nouvelle hypothèse : *l'école a le devoir de mettre en place des situations pour proposer aux*

*élèves des classes UPE2A le besoin de connaître le langage ordinaire.* En effet, un des objectifs du dispositif UPE2A rappelons-nous est l'intégration des élèves allophones dans les classes ordinaires. Cependant le français scolaire ne peut se suffire à lui-même pour s'intégrer.

Le problème étant que cette intégration n'est vue qu'à travers le spectre scolaire et académique, et ne rend pas compte de l'intégration sociale des élèves de la même façon que le ferait une classe de FLE pour adultes, alors que les besoins sont pour autant bien les mêmes : l'intégration sociale pour s'épanouir en société. Ce problème influe donc sur leurs connaissances et compétences en langage ordinaire. Si les élèves ne sont pas en contact avec les pairs francophones, même à l'école, alors ils ne pourront pas s'approprier le langage ordinaire, et donc ne pas ressentir ce besoin qui est nécessaire et essentiel à leur insertion sociale.

Dès lors, nous avons mis au point des propositions didactiques favorisant des projets ou des activités dites « ensemble », où les élèves allophones et ordinaires créent du lien autour d'un projet commun, de sorte que les élèves allophones puissent profiter indirectement d'un « bain de langage » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2012 : 38) et donc créer le besoin de connaître le langage ordinaire. Nous avons imaginé des activités autour de la ludopédagogie, du cinéma ainsi que du théâtre. Cependant, au vu des programmes scolaires et des objectifs actuels des UPE2A, les probabilités pour que l'intégration du langage ordinaire ait autant sa place que le français académique en classe et que l'école prenne en compte pas uniquement l'intégration académique mais également sociale des élèves primo-arrivants sont faibles.

En somme, pour répondre à notre problématique de départ, enseigner et légitimer le langage ordinaire en UPE2A ne permet pas l'intégration sociale des élèves car le problème est vu à l'envers. On s'est demandé : est-ce que la socialisation passe par l'ordinaire ou bien est-ce l'ordinaire qui passe par la socialisation ? Les élèves ne sont pas intégrés au groupe de pairs donc ils n'ont pas besoin d'apprendre le langage ordinaire, qui, pourtant leur est nécessaire. Le problème ne découle pas d'un manque d'enseignement mais plutôt de l'école qui ne favorise par l'inclusion des élèves allophones.

Alors, il serait tout à fait juste de s'interroger non plus sur les élèves mais de s'intéresser au rôle des enseignants et de l'institution scolaire, et de se demander si le problème ne viendrait pas plutôt d'un manque de formation des enseignants en UPE2A et en classe ordinaire. En effet, les enfants ont autant besoin de développer des compétences sociales que les adultes, voire plus, car créer du lien social est nécessaire pour leur

développement personnel, bien que les adultes qui eux ont déjà développé ces compétences-ci. Sans nier l'importance des enjeux de l'intégration des adultes, il serait important de mettre un nouveau focus sur l'intégration d'un autre public : celui des enfants, car ils sont souvent marginalisés dans le processus d'intégration sociale. Les enfants allophones ne se sentiraient-ils pas plus intégrés socialement si les enseignants étaient davantage sensibilisés à ce problème ?

## Bibliographie

**Adami, H.** (2010). L'acculturation linguistique des migrants : Des voies de l'insertion sociolinguistique à la formation. In L. Cadet, J. Goes, & J.-M. Mangiante (Dir.), *Langue et intégration : Dimension institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire* (pp. 39–51). Peter Lang.

**Adami, H., & Leclercq, V.** (2012). Introduction : Les adultes migrants face aux langues des pays d'accueil. In H. Adami & V. Leclercq (Dir.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : Acquisition naturelle et apprentissage guidé* (pp. 4–13). Presses Universitaires du Septentrion.

**Bertucci, M.-M.** (2008). Quelles descriptions de la langue parlée à l'école ? *Le Français aujourd'hui*, (162), 59–70.

**Bertucci, M.-M., & Corblin, C.** (Dir.). (2004). *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique* (Coll. Savoir et formation). L'Harmattan.

**Bigot de Préameneu, S.** (2011). Quels outils pour la maîtrise de la langue en français langue seconde. *Le Français aujourd'hui*, (173), 103–112.

**Blanche-Benveniste, C., & Jeanjean, C.** (1987). *Le français parlé : transcription et édition*. Didier Érudition.

**Blanche-Benveniste, C., & Bilger, M.** (1999). Français parlé – oral spontané : Quelques réflexions. *Revue française de linguistique appliquée*, 4(2), 21–30.  
<https://doi.org/10.3917/rfla.042.0021>

**Bourdieu, P.** (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.

**Boutet, J.** (2003). De l'inégalité dans l'accès au français scolaire. *Le Français aujourd'hui*, (141), 12–20.

- Boyer, H.** (2001). L'unilinguisme français contre le changement sociolinguistique. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, (34/35), 383–392. <https://doi.org/10.26034/tranel.2001.3032>
- CherVEL, A.** (1977). ... *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : Histoire de la grammaire scolaire* (Coll. Langages et sociétés). Payot.
- Chnane-Davin, F.** (2020). De quoi faut-il tenir compte lorsqu'on enseigne le français langue étrangère et seconde ? In J.-M. Defays (Dir.), *Le FLE en questions : Enseigner le français langue étrangère et seconde* (pp. 149–198). Éditions Mardaga.
- Conseil de l'Europe.** (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe.** (2011). *Formes d'intégration linguistique*. <https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/forms-of-linguistic-integration>
- Cuq, J.-P.** (2003). *Le français langue étrangère : Approche didactique*. Hachette FLE.
- Delcambre, I.** (2011). Comment penser les relations oral/écrit dans un cadre scolaire. *Recherches*, (54), 7–16. [https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/007-015\\_delcambre.pdf](https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/007-015_delcambre.pdf)
- Dominique, P., Girardet, J., & Verdelhan, M.** (1991). *Le Nouveau Sans Frontières 3 : Livre de l'élève*. CLE International.
- France.** (2013, 8 juillet). *Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*. *Journal officiel de la République française*, n° 157, texte n° 1. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027677984>
- France.** (2007, 20 novembre). *Loi n° 2007-1631 du 20 novembre 2007 relative à la maîtrise de l'immigration, à l'intégration et à l'asile*. *Journal officiel de la République française*, n° 270, p. 18993. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000524004>
- François, F.** (Dir.). (1980). *Linguistique*. Presses Universitaires de France.

- Gadet, F.** (2001). Enseigner le style. *Le français dans le monde*, numéro spécial, 53–71.
- Gadet, F.** (1989). *Le français ordinaire*. Armand Colin.
- Gadet, F., & Guérin, E.** (2008). Le couple oral/écrit dans une sociolinguistique à visée didactique. *Le français aujourd'hui*, 162(3), 21–27. <https://doi.org/10.3917/lfa.162.0021>
- Gettliffe, N.** (2022). La francophonie au service du développement de compétences transculturelles. *Didactique du FLES : Recherches et Pratiques*. <https://www.ouvroir.fr/dfles/index.php?id=402>
- Gibbe, C., Girardet, J., & Pécheur, J.** (2022). *Écho : Niveau A1 – Livre de l'élève + DVD-Rom + Livre-web* (2e éd.). CLE International.
- Giddens, A.** (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Grégoire, M., & Thiévenaz, O.** (2022). *Grammaire progressive du français : Niveau intermédiaire* (4e éd.). CLE International.
- Guérin, E.** (2022). L'oral et l'écrit dans la pratique scolaire : et si on questionnait des évidences ? *Mélanges CRAPEL*, 43(1). [https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges\\_43\\_1\\_4\\_Guerin.pdf](https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges_43_1_4_Guerin.pdf)
- Haut Conseil à l'intégration.** (2011). *Les défis de l'intégration à l'école et recommandations du Haut Conseil à l'intégration*. La Documentation française. <https://www.vie-publique.fr/rapport/31573-les-defis-de-lintegration-lecole-et-recommandations-du-haut-conseil>
- Huber, B.** (2003). L'intégration sociale : un agenda pour la recherche et l'intervention. *Revue internationale des sciences sociales*, (177), 485–491. <https://doi.org/10.3917/riss.177.0485>
- Kabré, V.** (2023). Le cinéma, moyen d'apprentissage. *Didactique du FLES : Recherches et Pratiques*, 2(2), 209–219. <https://www.ouvroir.fr/dfles/index.php?id=854>

- Kadi, L.** (1997). Appropriation du français dans le système éducatif algérien et comportements langagiers. In S. Abou & K. Haddad (Dir.), *La diversité linguistique culturelle et les enjeux du développement* (pp. 339–350). AUPELF-UREF.
- Khademallah, I.** (2022). Le recours au support cinématographique en classe de langue. *Revue Afaque Cinemaia*, 9(2), 32–40.
- Kizirian, V. M., Daill, E., Berthe, A., Hugot, C., & Waendendries, M.** (2012). *Alter Ego + 1 : Livre de l'élève (A1-A2)*. Hachette FLE.
- Lahire, B.** (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Presses universitaires de Lyon.
- Labov, W.** (1993). *Le parler ordinaire : La langue dans les ghettos noirs des États-Unis* (A. Kihm, Trad.). Éditions de Minuit. (Œuvre originale publiée en anglais)
- Labov, W.** (1976). *Sociolinguistique* (A. Kihm, Trad.; P. Encrevé, Prés.). Éditions de Minuit.
- Le Ferrec, L.** (2012). Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines. *Le français aujourd'hui*, (176), 37–47. <https://doi.org/10.3917/lfa.176.0037>
- Ministère de l'Éducation nationale.** (2007, 6 juillet). *Note de service n° 2007-113 relative au programme prévisionnel des actions éducatives 2007-2008*. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 27, 12 juillet 2007. NOR : MENE0701398N.
- Ministère de l'Éducation nationale.** (2012, 2 octobre). *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA)*. Circulaire n° 2012-141. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 37, 11 octobre 2012. <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>
- Ministère de l'Éducation nationale.** (2006, 20 juillet). *Socle commun de connaissances et de compétences*. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 29. <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>
- Nations Unies.** (1995). *Rapport du Sommet mondial pour le développement social*,

Copenhague, 6–12 mars 1995. Nations Unies.

**Nuñez, N., Segura, A., & Baraona, G.** (2024). *Mon programme en 3 mois – Français pour étrangers : Approfondissement*. Nathan.**OCDE.** (2024). *Résultats du PISA 2022 (Volume V – version abrégée) : Stratégies et attitudes des élèves vis-à-vis des apprentissages : Des atouts pour la vie*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/29f9ad1c-fr>

**Paul, S., & Gettliffe, N.** (Dirs.). (2023). *Le français langue de scolarisation (FLSco) : Définitions, contextualisations et accompagnements discursifs*. *Didactique du FLES : Recherches et Pratiques*, 2(2), 1–234. <https://hal.science/hal-04381000>

**Plaisance, É., Belmont, B., Vérillon, A., & Schneider, C.** (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, (37), 159–164.

**Pudiel, C.** (2007). *Le français langue étrangère : Théorie et pratique*. Didier.

**Rafoni, J.-C.** (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*. L'Harmattan.

**Sensevy, G., & Mercier, A.** (Dirs.). (2007). *Agir ensemble : L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (Coll. Paideia). Presses universitaires de Rennes.

**Spaeth, V.** (2008). Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires. In J.-L. Chiss (Dir.), *Immigration, école et didactique du français* (pp. 65–80). Didier.

**Stuyvers, L.** (2019). *L'intégration linguistique et sociale des élèves allophones par le tutorat* (Mémoire de Master 2, Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPÉ), Université de Franche-Comté).

**Todorov, T.** (1989). *Nous et les autres : La réflexion française sur la diversité humaine*. Éditions du Seuil.

**Verdelhan-Bourgade, M.** (2002). *Le français de scolarisation – Pour une didactique réaliste*. Paris : Presses universitaires de France.

**Vigner, G.** (2015). Le français, langue de l'école, langue à l'école. Sur un consensus encore

inentamé en France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (63), 97–106.

<https://doi.org/10.4000/ries.4507>

**Vigner, G.** (2009). *Le français langue seconde : Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Hachette Éducation.

**Witte, E.** (2011). La question linguistique en Belgique dans une perspective historique. *Pouvoirs*, (136), 37–50.

## SITOGRAPHIE :

**Académie de Corse.** (2023, septembre). *Définir le FLM / FLE / FLS / FLSco – CASNAV, Espace EANA.* Académie de Corse. <https://www.ac-corse.fr/casnav-espace-eana-definir-le-flm-fle-fls-flsco> 122567 (consulté le 3 avril 2025)

**CASNAV — Académie de Limoges.** (n.d.). *Kit pédagogique pour un atelier de théâtre à visée linguistique avec la méthode Glottodrama* [PDF]. Retrieved from [http://pedagogie.ac-limoges.fr/casnav/IMG/pdf/kit\\_pedagogique\\_pour\\_un\\_atelier\\_de\\_theatre\\_a\\_vis\\_ee\\_linguistique\\_avec\\_la\\_methode\\_glottodrama.pdf](http://pedagogie.ac-limoges.fr/casnav/IMG/pdf/kit_pedagogique_pour_un_atelier_de_theatre_a_vis_ee_linguistique_avec_la_methode_glottodrama.pdf) (consulté le 5 avril 2025)

**Dugand, P.** (2014, 12 mai ; m.m. 12 déc.). *Exemples d'actes de langage à travailler en classe* [PDF]. CASNAV-CAREP, académie de Nancy-Metz. [https://sites.ac-nancy-metz.fr/casnav-carep/spip/IMG/pdf/actes\\_langage.pdf](https://sites.ac-nancy-metz.fr/casnav-carep/spip/IMG/pdf/actes_langage.pdf) (consulté le 5 avril 2025)

**Fargeas, C., Capelle, S., Kebdani, N., & Morel-Philippon, V.** (2015–2021). *Développer les compétences langagières orales des élèves allophones dans la classe aux cycles 2 et 3* [PDF]. CASNAV de l'académie de Versailles. [https://casnav.ac-versailles.fr/IMG/pdf/developper\\_les\\_competchences\\_langagieres\\_orales\\_des\\_eleve\\_s\\_allophones\\_dans\\_la\\_classe\\_aux\\_cycles\\_2\\_et\\_3.pdf](https://casnav.ac-versailles.fr/IMG/pdf/developper_les_competchences_langagieres_orales_des_eleve_s_allophones_dans_la_classe_aux_cycles_2_et_3.pdf) (consulté le 10 avril 2025)

**Godeau, I.** (2022). *Développer les compétences langagières orales des élèves allophones dans la classe aux cycles 2 et 3.* CASNAV de l'Académie de Versailles (consulté le 4 avril 2025)

**Réseau Canopé.** (2025, 20 mars). *Le concept de ludopédagogie.* Educavox. <https://www.educavox.fr/innovation/pedagogie/le-concept-de-ludopedagogie> (consulté le 20 avril 2025)

## Annexes

Concernant les transcriptions des entretiens, j'ai décidé de garder l'anonymat des personnes interrogées en ne gardant que leurs initiales. J'ai également noté les blancs par « ... » et les passages intraduisibles par « (incompréhensible) ». J'ai également retranscrits les entretiens le plus simplement possible, c'est-à-dire que j'ai ôté la ponctuation, les majuscules, et j'ai également contracté certains mots de la même manière qu'on peut les entendre à l'oral pour rester le plus fidèle possible à ce qu'on entend. J'ai également noté des actions, des gestes ou des façons de parler intéressante en italique.

### Annexe 1

#### Transcription de l'introduction au langage ordinaire en classe entière avec la professeure Madame DG

DG : et j'aimerais que tout le monde me réponde est-ce que les autres connaissent le langage familier

E1 : heu oui

E2 : non

DG : est-ce que vous avez entendu parler du langage familier

E3 : non

DG : qu'est-ce que c'est

E4 : langage familier je pense des mots de c'est pas avec la langue française c'est d'autres

DG : c'est d'autres mots que la langue française c'est-à-dire

E4 : par exemple des mots ...

E3 : des mots mauvaises

DG : des mots mauvais ah super c'est des mots français que toi tu considères comme mauvais

E4 : mauvais même si pas de respect

DG : alors avec un manque de respect d'accord heu tu peux me donner un exemple en classe on est autorisé là hein parce qu'on cherche à savoir ce que c'est donne moi un exemple de langage familier

S : B il a dit un mot familier j'ai entendu il était en train de parler au téléphone

DG : alors qu'est-ce qu'il a dit comme mot familier

Élèves : *rigolent*

DG : allez vas-y dis moi quel mot familier il a dit

S : non je peux pas dire

DG : mais si je vous demande

E4 : je crois que par exemple S dit genre

DG : « genre » voilà par exemple ça c'est un mot familier mais qu'est-ce qu'il a dit B c'est important si on demande

B : je sais pas genre

DG : allez donne nous ton mot familier

...

DG : mais n'hésitez pas qu'est-ce qu'il a dit S

S : bah je peux pas dire

DG : bah si je te le demande

S : c'est une insulte

DG : mais c'est pas grave justement ça fait partie du langage familier

S : wesh fdp

DG : voilà alors ça ça fait partie du langage familier wesh ça fait partie du langage familier

B : mais j'ai pas dit madame

DG : mais c'est pas grave on te demande si tu utilises le langage familier oui donc moi si je veux savoir c'est si vous le connaissez ou pas le reste je m'en fiche donc qui le connaît qui ne le connaît pas ... toi tu ne connais pas ça j'en suis sûre ... donc qui connaît le langage familier qui ne le connaît pas alors le langage familier il est énorme ça va du mot d'argot ça veut dire qu'est-ce que c'est le mot d'argot l'autre jour S nous a employé je peux dire chaussure

S : et godasse

DG : et godasses godasses c'est pas impoli c'est un mot familier qu'on emploie que en langage familier on le marque jamais à l'écrit godasses c'est un langage familier

E5 : ... mec ...

DG : mec bravo ... tu vois lui il parle pas français du tout mais par contre familier il parle

S : meuf ... gadji gadjo

DG : meuf alors ... S avant de parler français elle parle familier ... alors par exemple je prends un exemple il est vrai que D il a des difficultés hallucinantes pour parler français mais lui par contre le langage familier il le connaît

D : mais parce que c'est mon cousin il parle comme ça

DG : voilà parce que mon cousin il parle que comme ça ... alors le problème c'est que le langage familier selon moi hein pas selon Laura peut-être j'en sais rien mais selon moi c'est pas le langage de tout le monde c'est-à-dire que ça ça fait partie des jeunes les jeunes parlent le langage familier les vieux aussi parlent le langage familier c'est parlé dans certains milieu sociaux c'est parlé dans certains quartiers tout le monde ne le connaît pas un étranger par exemple qui arrive en France il connaît pas forcément le langage familier si je commence à dire à Wijdane passe moi ta godasse ... est-ce que que Wijdan va comprendre le mot godasse y a de fortes chance qu'elle ait appris en français le mot chaussure et pas le mot godasse d'accord c'est un langage qu'on apprend pas dans les livres lorsqu'on apprend une langue étrangère on apprend les mots de vocabulaire courant ce que tout le monde utilise ce que la norme la règle va vous donner dans le dictionnaire alors ... donc y a des mots que le dictionnaire utilise alors le dictionnaire vous ne trouverez pas le mot godasse où est-ce que vous allez le trouver le mot godasse

E : dans la rue

DG : dans un dictionnaire de mots familiers

L : qui a dit la rue

DG : la rue oui tout à fait bravo la rue le langage de la rue c'est-à-dire le langage des gens dans la rue les gens dans la rue utilisent le langage familier en classe on va éviter bien sûr vous allez toujours avoir des professeurs qui vont vous dire au lieu de j'en ai marre ou j'en ai assez il est capable de vous dire j'en ai plein les fesses par exemple langage familier

E4 : parce que ya une différence entre l'action française et la langue française

DG : alors est-ce qu'en arabe il y a pas de langage familier

Élèves : oui ... oui ... bien sûr

DG : est-ce qu'en ukrainien il y a un langage familier

Élève ukrainien : bien sûr que oui

DG : oui bien sûr et en moldave

Élèves moldave : le moldave est langage familier déjà

DG : d'accord le moldave le dialecte et en plus un langage familier

Élève moldave : bah heu oui bien sûr

DG : d'accord est-ce qu'en portugais il y a un langage familier

Élèves portugais : oui

DG : oui ... beaucoup ... est-ce qu'en turc il y a un langage familier

Élèves turcs : oui

DG : oui alors Laura elle a des questions elle travaille sur le vocabulaire familier parce que les jeunes comme S par exemple ils disent genre ils disent wesh

E3 : wesh *rigole*

DG : ils disent heu godasse heu

S : j'ai une phrase

DG : vas-y tu as une phrase

S : heu on taftaf pour l'oseille

DG : voilà alors c'est génial parce que

élève : mais ça veut dire quoi

DG : mais je n'en sais rien ça c'est extraordinaire c'est on taftaf je ne sais pas ce que ça veut dire

S : heu on travaille pour l'argent

DG : d'accord l'oseille l'oseille est un mot du langage familial on taftaf c'est encore le degré en dessous c'est-à-dire que ça fait partie des expressions qui mêlent le vocabulaire des mots arabes des mots du quartier elle fait un mélange quand je dis par exemple c'est kifkif c'est de l'arabe

élèves : *rigolent* ... oui ...

DG : mais dans certains quartiers ou dans certains milieu on va dire c'est kifkif c'est pareil

B : oui

DG : d'accord

E4: c'est le même

DG : ok et s'est passé en langage familial c'est très intéressant le langage des banlieues le langage des régions

S : ... c'est passé en langage familial « le seum »

DG : voilà

S : j'ai grave le seum de répondre

DG : alors c'est passé en arabe c'est pas passé partout madame De Giovanni elle connaît tous les mots d'argot ou la plupart des mots d'argot elle connaît le vocabulaire familier elle connaît pas nécessairement le langage des quartiers c'est-à-dire que si elle me dit on taftaf l'oseille je connais l'oseille taftaf je vais me douter plus ou moins hein et le verlan qu'est-ce que c'est le verlan le verlan parler en verlan tu sais ce que c'est S toi ... parler en verlan c'est parler à l'envers

élèves : *rigolent et comprennent pas*

L: les mots à l'envers

DG : voilà par exemple les mots à l'envers quand vous dites un gadji ça vient de quoi gadji au départ

S : meuf

DG : oui mais ça vient de quoi au départ ... garçon à l'envers plus ou moins heu meuf ça vient de femme femme à l'envers d'accord alors souvent le vocabulaire familier il est associé à la vulgarité qu'est-ce que c'est la vulgarité ... justement pourquoi est-ce qu'on connaît pas le langage familier bah parce que c'est mal parlé et puis parce qu'on a pas le droit de l'écrire hein et puis parce que c'est vulgaire qu'est-ce que c'est la vulgarité

L : c'est une bonne question

DG : très intéressant qu'est-ce que c'est la vulgarité c'est difficile hein là c'est des notions en français français en littérature ... qu'est-ce que c'est que la vulgarité qu'est-ce que c'est quelqu'un de vulgaire

E4 : elle parle mal la langue

DG : elle parle mal la langue ça veut dire elle va dire des mots grossiers tu vois S par exemple elle a dit moi madame je peux pas le dire je peux pas dire il a dit une grossièreté il a dit un gros mot je peux pas le dire hein ça veut dire qu'elle ne peut pas être vulgaire

E : oui voilà

DG : elle ne veut pas passer pour quelqu'un de vulgaire donc si elle dit un mot grossier on va dire waow elle est vulgaire ... c'est pas que ça c'est pas que des gros mots la vulgarité qu'est-

ce que c'est la vulgarité ... c'est la façon de se tenir aussi hein si je ne m'habille pas correctement à l'école bah je peux être un peu vulgaire ...

*sonnerie*

## Annexe 2

### Transcription entretien n°1 avec S B et R

L : Est-ce que vous savez ce que c'est le langage familier<sup>23</sup>

S : Oui

L : C'est quoi

S : Je sais pas comment expliquer

B : C'est les gens qui parlent dans la rue

L : Dans la rue

B : ouais

L : c'est-à-dire les gens qui parlent dans la rue ... Donc toutes les personnes qui sont dans la rue parlent le langage familier

B : jcrois.

L : ok est-ce que tu peux donner un exemple

B : jsais pas

L : n'ai pas peur hein tu peux dire ce que tu veux ... t'as des exemples toi peut-être Raffaella ... est-ce que vous pouvez me donner un ... une expression ou un mot familier

B : ce truc

L : ce truc ?

B : le truc

L : le truc c'est familier pour toi

---

<sup>23</sup>Lors des entretiens on a gardé le terme « langage familier » car c'est ainsi que l'a introduit la professeure.

B : ouais

L : ok

S : bah vous pouvez dire mh comme le week-end je me suis reposée jsuis restée plantée chez moi

L : plantée chez toi

S : ouais planté chez moi c'est vraiment familier

L : ok

S : euh y a aussi genre

L : genre

S : au lieu de dire heu des chaussures bah vous pouvez dire heu ... des des godasses

L : ouais ok t'as appris ça où

S : *rigole*

L : y a aucun jugement hein ya pas de c'est des c'est des questions tout va bien

S : j'habite au quartier nord donc heu j'ai appris ça

L : ok t'as appris ça là-bas dans les quartiers nord

S : mh

L : ok et toi Raffaella est-ce que tu peux donner un mot familier est-ce que t'en connais

R : nan je connais pas

L : ok mais est-ce que tu sais cque c'est le langage familier

R : oui c'est ce qui dit

L : ok c'est le langage dans la rue aussi t'es d'accord avec ça

R : oui

L : ok donc ok hum et est-ce que dans vos langues à vous vos langues maternelles vous parlez toujours de la même façon est-ce que vous utilisez toujours la même façon de parler ou est-ce que dans votre ...

B : ça dépend

L : c'est-à-dire

B : bah ... j'utilise parfois le tamalou j'utilise parfois dans la langue familière parfois chaipas parfois jparle bien

L : tu parles bien

B : oui

L : donc tu parles le langage familial et des fois tu parles bien donc ça veut dire que le langage familial c'est pas bien parler

B : ouais

L : ah ouais et tu parles plus souvent bien ou tu parles plus souvent le langage familial

B : langage familial

L : ok et tu le parles où

B : bah dans la maison

S : y a des mots familiers et y a la rueaussi

L : c'est deux choses différentes pour toi le langage familial et le langage dans la rue

S : oui

L : ah ouais

S : ouais

L : comment ça

S : bah ya une différence entre heu ...

L : tu peux donner des exemples pour différencier les deux

...

L : si t'en as pas c'est pas grave heu et toi Raffaella est-ce qu'en italien ... tu parles italien c'est ça

R : oui

L : et serbe

R : *hoche la tête*

L : ok est-ce qu'en italien et en serbe tu parles toujours de la même façon ou pas

R : non

L : c'est-à-dire

R : je parle plus italien que serbe

L : et est-ce qu'en italien tu parles toujours de la même façon

R : mh quelques fois

L : quelques fois et est-ce que des fois tu parles différemment

R : *acquiesce*

L : par exemple dans quelle situation tu parles différemment

R : bah par exemple comme je connais pas le mot dans l'autre langue je change

L : ok quand tu sais pas dire quelque chose dans une langue tu dis dans la tienne ok ça marche heu et est-ce que quand vous utilisez le langage familier dans vos langues vous pourriez l'utiliser de la même façon en français dans les mêmes situations

B : oui parce que je réfléchis quand je parle en français si je réfléchis en turc heu je réfléchis en familier heu langage familier du coup je parle français langage familier

L : ok et les les con les contextes où tu parles langage familier sont toujours les mêmes

B : oui

L : en turc et en français

B oui

L : ok donc ça veut dire que le langage familier il existe dans toutes les langues

S : oui voilà

B : bien sûr

L : on est d'accord t'es d'accord Raffaella

R : hoche la tête

L : ok heu est-ce que c'est important pour vous de connaître le langage familier

S : oui

B : je crois pas

L : pourquoi

S : quelqu'un heu si ya quelqu'un tu insultes ou bien ché pas quoi heu bah tu vas compris le mot cqu'il t'a dit

L : ok

S : voilà faut apprendre les mots familiers

B : je pense ...

S : pour moi faut apprendre les mots familiers

L : ok mais juste pour les insultes

S : nan c'est pas pour les insultes ... y a quelqu'un tu dis au lieu de j'ai mal à la tête bah il te dire j'ai mal au crâne

L : ouais

S : bah si tu comprends pas ce mot bah

L : qu'est-ce qui se passe si tu comprends pas ce mot

B : bah c'est pas ça faut ...

S : tu vas dire wesh qu'est-ce qui me raconte

L : ouais et en général les gens ils disent j'ai mal à la tête ou j'ai mal au crâne

S : ... en général j'ai mal à la tête

L : ouais bon ça dépend ok donc c'est important pour vous de de pouvoir le connaître

S : oui voilà

L : mais pourquoi vraiment c'est important pour vous

B : parce qu'on doit apprendre ce qu'ils disent

L : ok ... ok ... et vous vous utilisez du langage familier des expressions des mots ...

S : mh (oui)

B : pas trop

R : comme ci comme ça

L : ok donc toi t'en utilises (en parlant à S) tu peux donner un exemple

S : ça dépend ... comme quoi

L : jsais pas imagine t'es avec quelqu'un heu imagine t'es chez toi et jsais pas tu pars manger qu'est-ce que tu vas dire tu dois laisser quelqu'un pour dire je vais manger tu dis quoi ?

S : je dois laisser quelqu'un ...

L : ouais pour aller manger

S : jl'invite

L : par exemple si tu veux

S : ... jvais lui dire heu en mot familier

L : ouais

S : hum t'es chaud heu hum non attends ... heu t'es chaud on va aller manger dehors

L : ouais trop bien ok ça marche

S : et on va se balader un peu

L : ouais voilà ok ça c'est familier et vous vous utilisez quoi par exemple

B : bah

L : vous m'avez dit que vous en utilisez pas beaucoup

B : oui

L : et heu c'est quoi pas beaucoup qu'est-ce que qu'est-ce que vous pouvez dire qu'est-ce que vous savez dire

B : ... ché pas

L : ché pas c'est du familier hein

B : nan mais je sais

L : donc en fait je pense que tu ... tu parles avec du langage familier sans t'en rendre compte ... tu vois

B : oui

L : ok toi t'as un exemple de ce que tu peux dire (*à R*)

R : *hausse les épaules*

L : est-ce que vous arrivez un peu à situer ce qui est du langage familier et ce qui ne l'est pas vous arrivez quand même à différencier ouais ok hum et est-ce que vous apprenez du langage familier à l'école

B : bah nan

S : nan

L : nan rien du tout vous savez pourquoi ou pas

B : parce que tout le monde doit apprendre le français sans langage familier

L : ok

B : je crois

L : pourquoi

B : parce que ... je sais pas ... parce que

L : parce que parce que c'est comme ça c'est le français

B : c'est important

L : c'est important de connaître le français standard quoi

B : ouais

L : ok heu

S : j'entends l'école des mots familiers à la cantine par exemple

L : à la cantine ouais

S : quand quelqu'un il parle avec heu ses potes ou ... bah j'entends des mots familiers

L : ouais mais dans la classe

S : nan du tout

L : la prof la prof elle vous parle pas de elle vous enseigne pas le langage familier

S : nan

L : mais pourtant vous savez ce que c'est ouais ok ... et est-ce que pour vous heu le langage familier peut aider à rencontrer des gens et à se faire des amis

B : bien sûr (*répond très vite*)

S : oui

L : ah ouais pourquoi

B : parce que y a des gens qui parlent la langage familier du coup si je parle langage familier avec eux je peux comprendre et rencontrer du coup voilà

L : ouais mais des personnes qui parlent une langue étrangère ou des français (francophones) natifs

B : je sais pas

L : est-ce que heu est-ce que c'est dur heu pour quelqu'un qui ne parle pas le français de heu se faire des amis français francophones de France c'ici

S : pour moi non

L : pour toi non pourquoi

S : Bah heu ... parce que heu mh attendez

L : oui t'inquiète

S : parce que il peut utiliser tout simplement il peut utiliser google traduction

L : ouais mais c'est compliqué tu vois

S : mh

L : quand t'es dans une conversation tu vas pas utiliser google traduction fin c'est moins naturel tu vois ce que jveux dire

S : oui oui oui je vois

L : ok et toi tu penses que c'est difficile ou pas (*à R*)

R : un peu comme ci comme ça ça dépend de la situation

L : ça dépend de la situation est-ce que ya des situations où c'est plus facile

R : quelques fois c'est un peu difficile quelques fois non

L : c'est les deux quand est-ce que c'est difficile

R : par exemple quand tu comprends pas un mot et tu peux pas l'expliquer tu peux pas le dire le mot que tu comprends pas

L : ok donc pour toi est-ce que c'est hum c'est important de connaître le langage familier pour rencontrer des gens

R : oui

L : ok toi aussi t'es d'accord

B : oui

L : ok trop bien alors heu est-ce que vous pensez que si vous utilisez le langage familier ça peut changer l'image que les autres ont de vous par exemple si vous utilisez le langage familier ou si vous l'utilisez pas est-ce que l'image que vous renvoyez change

B : bah non

L : nan

B : nan

...

L : donc tu penses que peu importe ta façon de parler ton image elle va pas changer auprès des autres

B : bah nan

R : je pense elle va changer un peu

L : tu penses qu'elle va changer un peu

R : ça dépend de la personne comment ... (incompréhensible)

L : comment est-ce qu'elle peut changer

R : beh ...

S : comment la personne pense de toi par exemple

L : ok et par exemple heu si tu parles pas le langage familier qu'est-ce que la personne va penser de toi ?

R : et beh je sais pas

S : elle est étranger

L : elle est étrangère donc si tu parles pas le langage familier t'es étranger ok t'es d'accord

B : oui...

L : oui t'es sûr

B : oui

L : ok et si tu parles le langage familier les gens ils vont penser quoi

B : bah je pense oui

L : tu penses ... si le si tu parles le langage familier les gens vont penser quoi de toi

B : que je parle très mal

L : les gens vont penser que tu parles très mal mais pourtant tu dis que c'est important de le connaître

B : mais c'est important pour rencontrer des avec des gens c'est pas pour parler tout le temps

L : ok mais en turc tu parles plus souvent familier ou bien

B : familier

L : ah

B : avec ma famille

L : ok et en dehors

B : bah ... je parle pas familier en dehors

L : ok pas à l'école pas avec tes copains

B : non

L : ok ok hum est-ce que vous trouvez facile d'apprendre le langage familier ou pas

R : non

B : non

S : pour moi oui

L : pourquoi vous non

B : parce que c'est compliqué et difficile

L : c'est difficile à quel niveau c'est difficile

B : bah pour heu pour apprendre des choses par exemple elle a dit tout à l'heure elle dit quelque chose au lieu de de chaussures mais jsais pas comment dire et si je veux apprendre heu

S : c'est compliqué

B : ouais ça c'est compliqué

L : mh et est-ce que c'est compliqué aussi à comprendre si par exemple quelqu'un utilise du langage familier une expression etc

S : oui

B : oui

L : que vous vous la comprenez pas bah tout de suite ça met une une distance quoi

S : et oui

L : et est-ce que ça vous arrive de demander heu qu'est-ce que ça veut dire est-ce que vous osez dire heu je comprends pas ça veut dire quoi

B : non

L : non ... pourquoi

B : parce que ça m'intéresse pas

L : ça t'intéresse pas

B : mh si si ... en fait ça fera rien si j'utilise ou si j'utilise pas ça fera rien du coup je veux par  
parler le langage familière

L : tu veux pas parler le langage familier mais pourtant tout à l'heure tu disais que le langage  
familier il aidait à se faire des copains

B : ... jsais pas

L : tu sais pas ok

S : moi j'ai mon demi-frère il parle devant moi heu il parle que langage familier et et je  
demande genre

L : ok mais tu comprends du coup la plupart du temps

S : oui

L : ok

S : je demande heu tu parles chinois ou quoi genre ... il parle très vite

L : ok ... et heu ... est-ce que vous trouvez que y a une différence entre le français que vous  
apprenez à l'école et le français que vous parlez en dehors de l'école ou que vous entendez en  
dehors de l'école

S et B : oui

L : ouais

S : ui

L : c'est-à-dire qu'est-ce que vous pouvez me dire de ça

B : parce que les profs ils parlent heu pas vite et des gens en dehors ils parlent très vite

L : ok c'est vrai

B : du coup parfois je comprends pas

L : mh ok ... toi tu trouves que y a une différence

R : oui

L : quelle différence

R : heu ... c'est difficile d'expliquer je sais pas comment expliquer

L : c'est difficile d'expliquer ok hum et toi tu trouves que ya une différence aussi entre ...

S : oui

L : quelle différence elle est ... c'est quoi la différence que tu vois

S : y a une grande différence genre tu peux pas utiliser les mots familiers heu dans l'école et même dans la classe

L : pourquoi

S : par respect parce que y a des profs

L : ok donc tu penses que les profs heu si tu parles langage familier à des profs c'est pas respectueux ?

S : oui ya des mots pas respectueux

L : ok ... ok et heu dernière question est-ce que vous aimeriez connaître le langage familier autant que un français natif

...

L : imaginez si ...

S : pour l'école

L : la vie en général

S : je préfère les connaître les deux

L : connaître les deux ok

B : même moi

L : ok super trop bien

## Annexe 3

### Transcription entretien n°2 avec W SE et D

L : Donc moi je vais vous poser des questions sur le langage familier c'est quoi pour vous le langage familier

W : ce sont les actions mauvaises

L : c'est le mauvais français

W et D : ouais

SE : et moi j'ai compris il n'y a pas parler avec

L : comment ça

SE : (*incompréhensible*) moi je verbe échanger verbe sujet

*W et S parlent arabe*

SE : il n'y a pas de réponse

L : comment ça

*parlent arabe*

L : tu comprends un peu est-ce que tu peux me dire ce que c'est m'expliquer un peu ce que c'est

SE : ...

L : tu peux donner un exemple

*W et S parlent arabe*

L : tu peux dire un exemple je suis sûre que tu en connais mec tu connais mec

SE : non

L : genre

SE : non

W : genre oui je connais ça puisque la plupart du temps que S qui parle genre comme ça genre comme ça

SE : ah oui

L : tu vois

SE : oui je vois

W : même si quand j'étais dans mon pays utiliser ça genre

L : genre

W : oui

L : ok tu dis ça où dans quel pays

W : en Algérie

L : en Algérie tu dis genre

W : oui par exemple il dit genre par exemple des feuilles je sais pas quoi utiliser ça

L : ok euh est-ce que vous toi tu parles quoi

SE : un peu français et arabe

L : ok toi tu parles quoi

W : parle ça va pour le français et l'arabe aussi et un peu de l'anglais

L : et toi turc

D : turc kurde et ça va le français

L : ok et est-ce que dans les langues que vous parlez euh vous parlez toujours de la même manière

D : manière ça veut dire quoi

L : est-ce que tu parles toujours pareil est-ce que ta façon de parler c'est toujours pareil

D : en fait avec mes amis je change je parle un peu familier ouais et avec ma famille je parle normal

L : tu parles normal

D : oui

L : ok

SE : c'est la même

W : pour moi normal avec tous

L : normal avec tous c'est quoi normal pour toi

W : par exemple ne utiliser pas par exemple mes mots mauvais tout ça

L : les mots mauvais les mots familiers tu n'utilises pas ça avec ...

W : soit avec ma famille soit avec mes amis

L : ok donc jamais

W : non

L : ok et toi

SE : parle arabe

L : pareil tu utilises pas de langage familier

SE : normal

L : normal ça veut dire quoi normal

*W et SE parlent arabe*

SE : ah non jamais

L : jamais tu parles langage familier

SE : jamais

L : avec ta famille tes amis

SE : jamais

L : ok et tu parles quoi si tu parles pas familier

SE : la famille arabe

L : tu parles familier en arabe

SE : oui

L : oui mais euh est-ce que tu parles toujours familier en arabe

SE : des fois

L : des fois quand est-ce que tu parles familier en arabe avec qui quand où

SE : ma mère ma sœur mon petit frère

L : ok et est-ce que avec des inconnus dans la rue vous pourriez parler langage familier

SE : non

L : pourquoi

W : jamais

L : pourquoi non

D : peut-être il connaît pas langage familier

L : parce qu'ils connaissent pas le langage familier

D : oui

L : heu tout le monde connaît le langage familier nan

D : peut-être pas

L : nan ok heu est-ce que quand vous utilisez le langage familier en turc en kurde ou en arabe vous pourriez l'utiliser de la même façon en français

SE : nan

L : par exemple la même situation en kurde ou en arabe et en français

W : il y a des mots presque le même mais je l'utiliser pas là parce que pour le moment j'essaye apprendre la langue française

L : du coup vous l'utilisez pas dans les mêmes moment les mêmes personnes

...

L : nan c'est quoi les différences alors quand est-ce que vous l'utiliser en arabe ou en kurde et en français

W : pour moi j'utilise tout ça parce que genre le même façon de parler par exemple on parle l'arabe avec mes amis de l'arabe mais c'est le même on parle le français avec mes amis de français

L : ok donc tu parles de la même façon

W : ouais

L : ok vous êtes d'accord

SE : oui

D : j'ai pas compris

L : non on disait est-ce que par exemple en kurde ou en arabe quand tu parles langage familier avec tes amis ta famille en kurde ou en arabe tu penses qu'on peut parler le même langage familier en français

D : ... non

L : non pourquoi

D : ...

L : vous pensez pas que y a un langage familier dans toutes les langues

W : oui mais pour moment je comprends pas le langage familier de la France

L : ok nan c'est normal est-ce que vous pensez qu'il y a un langage familier dans toutes les langues

...

L : est-ce que toutes les langues ont un langage familier

D W SE : oui

L : oui moi je suis d'accord hein

D W SE : oui

L : ok et est-ce que c'est important pour vous de connaître le langage familier en français

D W SE : nan

D : pas obligé

L : pourquoi

W : chépas je pense ce mot là et par exemple pour parler langage avec des personnes par exemple avec les professeurs je pense c'est pas respect c'est pas un chose pour parle avec des mots beaux et tout ça

L : tu penses que enfin pour toi parler français c'est bien parler avec des beaux mots etc

W : eh ouais

L : et une forme de respect etc

W : eh ouais

L : ok et vous vous en pensez quoi est-ce que c'est important pour vous de connaître le langage familier

D : non

L : pourquoi non

D : (incompréhensible)

L : c'est pas important pour toi

D : non

L : et toi c'est pas important

SE : non

L : pourquoi

SE : je sais pas

L : t'as pas besoin

SE : je sais pas

L : ok est-ce que pour vous c'est utile ou important de connaître le langage familier pour se faire des amis

W : non

D : tu peux répéter la question

L : est-ce que tu penses que c'est important de connaître le langage familier pour se faire des amis pour connaître des gens

S : nan nan

L : nan

W : parce que la plupart du temps que je suis avec des amis il dit des mots j'ai rien compris je dis c'est quoi ça

SE : oui madame parce que je ne sais pas y a pas les mots heu

W : il ne comprend pas le français bien

L : mais est-ce que tu penses que si tu connais le langage familier est-ce que c'est plus facile de se faire des copains et des amis ou c'est pas important

SE : je sais pas c'est pas important

L : ok et toi tu penses quoi

D : c'est pas important

L : ok d'accord heu ... ok heu est-ce que vous apprenez du langage familier à l'école

W : non

L : Madame DG elle ne vous apprend pas de langage familier

W SE : non

L : non

D : j'apprends un peu avec mes cousins

L : avec tes cousins en dehors pas à l'école quoi

D : oui

L : et pourquoi elle vous apprend pas le langage familier

D : je sais pas

W : elle enseigne d'autre vocabulaire

L : d'autre vocabulaire

W : oui

L : plus beau et respectueux

W : oui chépas puisque je vois beaucoup des amis ils parlent français pas de langage ... c'est avec moi chépas mais avec les autres avec moi parlent pas le langage

L : ok donc pour toi il y a langage familier et français c'est deux choses différentes

W : oui

L : ok vous êtes d'accord

SE D : oui d'accord

L : donc le langage familier c'est pas français

...

W : oui

L : y a pas de bonnes ou mauvaises réponses hein

W : le français c'est une langue mais langage familier c'est une action de parler

L : c'est-à-dire

W : par exemple dans mon pays dans l'Algérie on a la langue c'est l'arabe mais comme on parle langage familier c'est comme on parle l'action algérienne pas de langue arabe

L : ok mais en général les gens ils parlent plus le langage familier ou le français

W SE : langage familier

W : je pense ils utilisent le français seulement dans les par exemple l'école et tout ça

L : et vous vous pensez quoi on utilise plus le langage familier ou le langage pas familier

D : (incompréhensible)

L : ok donc les deux et toi tu penses quoi plus langage familier ou plus langage pas familier

SE : le langage familier

L : on est d'accord donc pourquoi si le langage familier c'est français et qu'on le parle tout le temps enfin pourquoi vous dites que c'est pas français si on le parle tout le temps

W : je crois ... attends ... alors heu ... parce que je pense c'est langage familier je pense c'est facile pour comprendre mieux que le français je pense comme ça

L : tu penses

W : j pense chépas

L : vous pensez que c'est plus facile d'apprendre le langage familier

W : en france il est facile pour communiquer contre le français

L : c'est plus facile pour toi de communiquer

W : je pense comme ça

L : ok et est-ce que c'est facile d'apprendre le langage familier en français

D : pour moi non

L : c'est difficile

W : oui

L : tu trouves ça difficile pourquoi c'est difficile pour vous

D : parce que on comprend pas

W : puisque des mots y a pas dans le dictionnaire français

L : c'est vrai mais il y a des mots dans le dictionnaire français que personne n'utilise des mots des graaands mots que personne n'utilise aussi vous voyez comme en arabe aussi non c'est la même chose

W S : ouais

L : est-ce que en arabe aussi le langage familier c'est un langage mauvais

W : nan par exemple nan le langage familier mauvais mauvais il utilise avec les personnes méchants

L : est-ce que à l'école par exemple en Algérie tu peux parler langage familier à un professeur

W : non jamais on parle arabe seulement

SE : non jamais

L : alors autre question est-ce que vous pensez que si vous utilisez le langage familier l'image que les autres ont de vous change par exemple est-ce que les gens vont penser la même chose de vous si vous utilisez le langage familier ou non

W : je pense nan

L : par exemple si moi j'utilise le langage familier ou si je ne l'utilise pas est-ce que tu vas penser la même chose de moi

W SE D : non

L : c'est-à-dire comment ça non

W : par exemple je pense quand tu parles langage familier avec des mots mauvaises et tout ça je dis c'est personne mauvaise et méchant et tout ça mais quand une personne dit la façon comme des beau et tout ça je dis la personne il est beau et tout ça je pense comme ça

L : ok et par exemple si toi (D) tu utilises le langage familier tu vas penser que il parle mal

W : oui

L : et si il utilise pas le langage familier tu vas penser qu'il parle bien

W : oui

L : vous êtes d'accord

D SE : oui

L : ok c'est intéressant hum avant dernière question est-ce que vous pensez qu'il y a une différence entre le français que vous apprenez avec Mme DG et le français extérieur à l'école

SE : je pense extérieur à l'école

L : ouais par exemple il y a le français de la classe et le français euh en dehors de la classe

*W et SE parlent arabe*

SE : c'est la meilleur langue Mme DG elle parle bien

L : et tu voudrais parler comme elle

SE : oui je veux apprendre

L : tu préfères parler comme madame DG ou parler comme les élèves ici

SE : parler comme madame DG

L : mais les élèves ici ils parlent comment

W : par exemple le mot ta gueule c'est une mauvais mot

L : bah ça c'est une insulte mais le langage familier c'est pas forcément des insultes ça peut être meuf genre

W : il y a des mots ça va en langage familier mais la plupart il est mauvaise

SE : et maintenant je apprendre la langue française et après

L : tu veux apprendre la langue français et après tu vas apprendre le langage familier

SE : ouais

L : donc tu veux l'apprendre quand même tu veux apprendre le langage familier

SE : je sais pas (*rit*)

L : tu peux ... et pourquoi tu voudrais apprendre le langage familier

SE : parce que ...

W : je pense pour compris qui parle avec les autres

L : donc tu as quand même envie d'apprendre le langage familier pour comprendre les autres

SE : oui

L : pourquoi

W : par exemple il dit que un garçon m'a dit un mot mauvais par exemple un mot qui c'est pas beau pour moi j'ai compris je pense comme ça

L : mais le langage familier c'est pas que des insultes par exemple genre jsais pas mec c'est pas forcément des mots méchants insultants etc ok et beaucoup beaucoup beaucoup de

personnes disent ouais genre grave de ouf etc etc et moi je pense que c'est important de les connaître moi je pense que c'est mon avis hein je pense que c'est important de connaître ces mots pour les utiliser pour comprendre les autres et je pense qu'aussi si on parle

W : même si je pense pour communiquer au même niveau avec les autres

L : exactement et pour rencontrer des gens avoir des copains etc ok t'as compris

SE : oui

L : et vous êtes d'accord ou pas

D : pas trop

L : t'es pas trop d'accord avec moi toi

D : je veux pas c'est pas important pour moi

L : mais pourtant avec ton cousin tu parles que langage familier tu m'as dit

D : non je parle kurde

L : ah

D : c'est mon cousin

L : ah c'est ton cousin et t'aimes bien comment il parle

D : heu un peu je comprends pas mais

L : est-ce que tu veux comprendre

D : oui je comprends mais je veux pas utiliser

L : tu veux pas utiliser parce que t'aimes pas

D : oui

L : ok bon et dernière question est-ce que vous aimeriez connaître le langage familier par exemple moi je parle le langage familier est-ce que tu veux parler comme moi

D : oui tu parles bien

L : oui bon là je parle bien je parle bien mais avec mes amis ma famille etc je parle langage familier

SE : ah ouais

L : est-ce que vous voulez parler comme moi

W : bien sûr pour communiquer je pense ça va comme ça

D : des fois je utiliser mais pas beaucoup

L : donc c'est pas important pour toi

D : non

L : et pour toi

D : je veux apprendre le français je veux que ça

S : normal

L : c'est quoi normal

*W et SE parlent arabe*

W : il dit que il veut apprendre les deux puisque par exemple une personne qui utiliser la langue française parle avec elle la langue français et une personne utiliser le langage familier elle parle avec lui en langage familier

L : ok donc tu t'adaptes quoi ok ça va

SE : oui

L : ok et dernière question est-ce que vous parlez avec des gens qui parlent français en dehors de madame DG

SE : non

W : pour moi non

D : oui mon cousin et mes amis parce que je veux apprendre

W : moi aussi je utiliser avec mes amis

L : tu veux apprendre

D : oui

L : comment ça j'ai pas compris

D : nah je veux parler pour heu

L : avoir des amis

D : oui

L : ok et toi

W : je parle avec des amis français

L : ok trop bien super j'ai pas d'autres questions vous avez des questions vous

W : oui moi j'ai une question

L : dis moi

W : est-ce que c'est très important comprendre langage familier pour par exemple pour communiquer avec les autres sauf n'utilise pas les mauvaises mots et tout ça

L : oui

S : obligatoire apprendre

L : obligatoire oui et non par exemple à l'école au travail avec des personnes heu

W : par exemple des prof et même vous

L : voilà exactement tu parles le français pas familier mais avec tes amis ta famille avec des gens proches de toi tu parles le langage familier comme en arabe j'imagine par exemple ok donc oui c'est important et je pense que tout le monde parle le langage familier à différents niveaux tu vois le langage familier c'est le langage naturel ok vous voyez ce que je veux dire

D : oui

L : donc c'est obligatoire oui et non officiellement non mais c'est important de le connaître selon moi ok bah super merci beaucoup

W S E D : merci

## Annexe 4

### **Utilisation de l'IA**

Dans le cadre de la rédaction de ce mémoire, j'ai ponctuellement eu recours à un outil d'intelligence artificielle (ChatGPT) dans le but de trouver des ressources sur quelques sujets et aussi dans celui de formuler des phrases pour en améliorer le style académique. Néanmoins, aucun contenu n'a été copié-collé dans ce mémoire. Les analyses et l'organisation des idées relèvent de ma réflexion propre et de mes propres recherches.

## Annexe 5

### Déclaration sur l'honneur plagiat CA du 9 juillet 2010.

Document sous droits non diffusable

## Table des matières

Remerciements.....	2
Sommaire.....	3
Introduction.....	4
I. Cadre théorique.....	6
A. Contexte.....	6
a. Qu'est-ce que le français ordinaire ? Et le français normé ?.....	6
b. Le français scolaire.....	8
c. Intégration sociale et inclusion scolaire.....	10
1. <i>L'intégration sociale</i> .....	10
2. <i>L'intégration linguistique</i> .....	12
3. <i>L'inclusion scolaire</i> .....	13
d. Le processus d'inclusion à l'école : les UPE2A.....	14
B. Le rôle de l'écrit dans la tension entre « bon usage » et français ordinaire.....	15
a. Le français, langue de littératie : qu'en est-il à l'école ?.....	16
b. Langage ordinaire = langage oral ?.....	18
C. Le langage ordinaire selon les institutions.....	20
a. Le langage ordinaire selon les programmes et référentiels.....	20
1. <i>Dans le CECRL</i> .....	20
2. <i>Selon le Socle Commun</i> .....	22
3. <i>Les « belles paroles » de l'Éducation Nationale</i> .....	24
b. Le langage ordinaire dans le FLE.....	25
c. Le langage ordinaire dans le français scolaire / UPE2A.....	28
II. Frein et limite : comment se manifeste le problème ?.....	31
A. Contexte de l'enquête.....	32
a. Lycée Rempart-Vinci à Marseille.....	32
b. Les élèves.....	32
c. Les entretiens.....	34
B. Les représentations des élèves.....	37
a. Le langage ordinaire : un « mauvais français ».....	37
1. <i>L'influence de l'école sur les représentations</i> .....	37
2. <i>Une question d'image</i> .....	40
b. le langage ordinaire : c'est « pas important ».....	43
c. le langage ordinaire : c'est « compliqué ».....	45
C. Du point de vue de l'enseignante.....	47
a. Présentation de l'enseignante et de l'enquête.....	48
b. Le langage ordinaire selon l'enseignante.....	48
1. <i>Enseigner une langue « neutre » ?</i> .....	48
2. <i>Le langage et les milieux sociaux</i> .....	50
3. <i>Le langage et le comportement</i> .....	51
c. L'enseignement du FLE dans l'Éducation Nationale.....	52

D. Le problème de l'inclusion au service de la socialisation.....	53
III. Inclure les élèves allophones au groupe de pairs : propositions didactiques.....	54
A. Comment intégrer les élèves au groupe de pairs ?.....	54
a. Décloisonner les élèves.....	54
b. Le français scolaire est-il du FLS ?.....	55
B. Les propositions pédagogiques.....	57
a. Proposition pédagogique numéro 1 : la ludopédagogie.....	58
b. proposition pédagogique numéro 2 : le cinéma comme médium de l'apprentissage et de l'intégration.....	64
c. Proposition pédagogique numéro 3 : le théâtre selon la méthode Glottodrama.....	68
Conclusion.....	74
Bibliographie.....	77
Annexes.....	83
Annexe 1 : .....	83
Transcription de l'introduction au langage ordinaire en classe entière avec la professeure Madame DG.....	83
Annexe 2 : .....	89
Transcription entretien n°1 avec S B et R.....	89
Annexe 3 : .....	104
Transcription entretien n°2 avec W SE et D.....	104
Annexe 4 : .....	120
Utilisation de l'IA.....	120
Annexe 5 : .....	121
Déclaration anti-plagiat.....	121
Table des matières.....	122
Résumé du mémoire.....	124

## Résumé

**MOTS-CLÉS** : intégration sociale, inclusion scolaire, langage ordinaire, français standard

### RÉSUMÉ

Ce mémoire a pour volonté de valoriser le langage ordinaire dans les UPE2A car il permettrait l'intégration sociale des élèves allophones. Le français dit « standard » enseigné traditionnellement en classe ne servirait qu'à la logique scolaire. Cependant, l'enseignement du langage ordinaire ne se suffit pas à lui seul pour que les élèves soient intégrés, l'école a également le rôle de les inclure au sein du groupe de pairs.

**KEYWORDS**: social integration, school inclusion, ordinary language, standard French

### ABSTRACT

This thesis aims to highlight the value of ordinary language within UPE2A classes, as it can contribute to the social integration of newly arrived allophone students. The so-called "standard" French traditionally taught in schools primarily serves academic purposes. However, instruction in ordinary language alone is not sufficient to ensure integration; the school also plays a key role in fostering inclusion within the peer group.