



HAL
open science

Mieux inclure les élèves allophones dans la classe ordinaire : rôle des étayages dans le discours de l'enseignant

Virginie Durantet

► **To cite this version:**

Virginie Durantet. Mieux inclure les élèves allophones dans la classe ordinaire : rôle des étayages dans le discours de l'enseignant. Sciences de l'Homme et Société. 2025. <dumas-05548921>

HAL Id: dumas-05548921

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-05548921v1>

Submitted on 12 Mar 2026

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.



Copyright - All rights reserved



Mieux inclure les élèves allophones dans la classe ordinaire : rôle des étayages dans le discours de l'enseignant

Virginie DURANTET

Sous la direction de Catherine MULLER

UFR LLASIC (Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication)
Département Sciences du Langage et Français Langue Étrangère
Section Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde

Mémoire de master 2
27 crédits
Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde

Année universitaire 2024-25

Mieux inclure les élèves allophones dans la classe ordinaire : rôle des étayages dans le discours de l'enseignant

Virginie DURANTET

Sous la direction de Catherine MULLER

UFR LLASIC (Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication)
Département Sciences du Langage et Français Langue Étrangère
Section Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde

Mémoire de master 2
27 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde

Année universitaire 2024-25

Remerciements

J'adresse mes sincères remerciements à ma directrice de mémoire, Catherine Muller, pour son accompagnement précis et tellement bienveillant dans ce travail de recherche et de rédaction, ainsi qu'à l'ensemble des professeurs du M2 FLE/S. J'ai beaucoup appris pendant ces deux années grâce à eux.

Au lycée, un grand merci à ma collègue (renommée dans le mémoire), qui s'est prêtée au « jeu », qui plus est avec enthousiasme. Je remercie aussi les élèves de 2GT4, pour avoir supporté la présence de la caméra, et mon administration, pour sa souplesse dans les divers aménagements nécessaires à mon projet.

Merci aux relecteurs, relectrices, curieux et patients. Merci enfin à mes amies dont les encouragements ont été précieux, et à ma famille qui a accepté mon manque de disponibilité chronique ces derniers mois.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : VIRGINIE

NOM : DURANTET

DATE : le 2 juillet 2025

Sommaire

Introduction	1
Partie 1 : Contexte et présentation du projet	3
1.1. <i>Présentation du contexte</i>	4
1.1.1. Contexte organisationnel : le lycée et les UPE2A du bassin du Puy-en-Velay	4
1.1.2. Les EANA : présentation générale et profils au Lycée C. et A. Dupuy.....	4
1.1.3. Contexte humain : le poste occupé et les équipes de l'établissement.....	5
1.1.4. Contexte pédagogique : l'inclusion au lycée général et les tensions en CLO	6
1.2. <i>Genèse du projet vers la classe ordinaire</i>	7
1.2.1. Premiers questionnements pédagogiques en CLO	7
1.2.2. Choix de la mission : les interactions en CLO dans une classe de seconde.....	8
1.2.3. Les participants : la professeure et les élèves allophones de la classe observée	9
1.2.4. Problématique	10
1.2.5. Hypothèses	12
1.3. <i>Méthodologie de recherche et de recueil des données</i>	12
1.3.1. Méthodologie et justification des choix	12
1.3.2. Biais dans la recherche : les connaître pour tâcher de les limiter ?.....	15
1.3.3. Limites du recueil de données et observations liées	16
1.4. <i>Étapes de la recherche</i>	17
Partie 2 : Cadrage théorique	19
2.1. <i>Tour d'horizon de l'inclusion au lycée général et technologique (LGT)</i>	20
2.1.1. L'inclusion : principes, textes cadres	20
2.1.2. Qui est responsable de l'inclusion ?	21
2.1.3. Quels outils pédagogiques sont à disposition des enseignants de CLO pour l'inclusion en LGT ?	23
2.2. <i>Le discours pédagogique et les interactions</i>	25
2.2.1. La communication pédagogique : un discours complexe et polyphonique.....	25
2.2.2. Exposé monologal ou cours dialogué ?	26
2.3. <i>Focus sur la langue et les apprenants en classe ordinaire</i>	27
2.3.1. Quelle langue française les EANA apprennent-ils ?	27
2.3.2. La langue académique pour tous, un sujet de recherche actuel	29
2.3.3. L'immersion scolaire ne permet pas une acquisition naturelle de la langue.....	31
2.3.4. Les compétences à l'œuvre chez les EANA	32
2.3.5. Allophonie et insécurité (linguistique et statutaire)	33
2.4. <i>Enjeux linguistiques des disciplines et accès à la pensée enseignante</i>	34
2.4.1. Les enjeux linguistiques des disciplines : une prise de conscience nécessaire.....	34
2.4.2. Quelles initiatives pour former aux enjeux linguistiques des disciplines ?.....	35
2.4.3. Qu'est-ce que l'agir professoral ?.....	36
2.5. <i>La notion d'étayage</i>	38
2.5.1. Principes fondamentaux.....	38
2.5.2. Une proposition de catégorisation pour la classe ordinaire	39
2.5.3. Étayages méthodologiques	40
2.5.4. Étayages linguistiques spontanés.....	42
Conclusion partie 2	43
Partie 3 : Analyse du projet et interprétation des résultats	45
3.1. <i>Phase 1 : état des lieux et analyse des besoins</i>	46

3.1.1.	Entretien	46
3.1.1.1.	Des difficultés à inclure les EANA	46
3.1.1.2.	L'oral dans la classe : peu de participation, en particulier chez les EANA.....	47
3.1.1.3.	Et l'enseignante dans tout ça ?	48
3.1.2.	Analyse des cours filmés.....	48
3.1.2.1.	Vision d'ensemble : le climat de la classe	49
3.1.2.2.	Le discours pédagogique : position haute et complexité	49
3.1.2.3.	Les interactions	50
3.1.2.4.	L'acquisition du discours académique	51
3.1.3.	Premier entretien d'auto-confrontation	52
3.1.3.1.	Rapprochement et contrôle.....	53
3.1.3.2.	L'interaction : prise de conscience et dilemme	54
3.1.3.3.	La langue académique et les compétences disciplinaires	55
3.1.3.4.	Blocages, peurs	56
3.1.4.	Questionnaire aux enseignants	57
3.1.4.1.	Ressenti des enseignants	57
3.1.4.2.	L'inclusion proprement dite.....	58
3.1.5.	Analyse des besoins.....	60
3.2.	<i>Phase 2 : intervention (les outils proposés)</i>	61
3.3.	<i>Phase 3 : analyse</i>	62
3.3.1.	Analyse des cours filmés.....	62
3.3.1.1.	Cours 4 : caractéristiques de l'interaction inchangées	62
3.3.1.2.	Cours 5 : tentatives et maladresses	63
3.3.1.3.	Amorces d'étayages méthodologiques (C5 et C6).....	64
3.3.2.	Analyse de l'EAC	66
3.3.2.1.	L'enseignant de CLO en charge de l'inclusion statutaire	67
3.3.2.2.	Le discours pédagogique.....	68
3.3.2.3.	Compétences linguistiques et barrière de la langue	68
3.3.2.4.	Rentrer en interaction avec les EANA.....	69
3.4.	<i>Évaluation du projet</i>	69
3.4.1.	Problématique, objectifs et méthode d'évaluation du projet	69
3.4.2.	Bilan des observations.....	70
3.4.2.1.	Les blocages et les besoins de la phase 1 ont-ils évolué ?.....	70
3.4.2.2.	Bilan sur les étayages	71
3.4.3.	Évaluation par l'enseignante observée (questionnaire)	72
3.4.3.1.	Adéquation entre l'évaluation du chercheur et celle de la participante.....	72
3.4.3.2.	Un travail à poursuivre	73
3.5.	<i>Bilan du projet : les objectifs sont-ils atteints, les hypothèses validées ?</i>	74
	Conclusion	76
	<i>BIBLIOGRAPHIE</i>	78
	<i>Sigles et abréviations utilisés</i>	84
	<i>TABLE DES MATIÈRES</i>	86

Introduction

Joliment définie par Guy Cherqui et Fabrice Peutot (2015, p. 66) comme « l'acceptation consentie de toutes les diversités », l'inclusion des élèves à besoins particuliers est au cœur du système scolaire français. Cela dit, la décréter ne suffit pas, encore faut-il pouvoir, ou savoir, mettre en place les conditions favorisant la réussite de ce public. Les Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA) en font partie, et à ce titre ils sont scolarisés dans le second degré, où j'enseigne au sein d'une UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Nouvellement Arrivés), celle du Lycée Charles et Adrien Dupuy (Le Puy-en-Velay, Haute-Loire).

Si je me suis penchée sur la question de l'inclusion en classe ordinaire (CLO), c'est car elle relève des missions du coordinateur d'UPE2A que je suis, missions qui dépassent le cadre de la classe de français langue seconde (FLS). Au terme de plusieurs années de questionnements, d'échanges au lycée entre collègues et avec les élèves, j'ai constaté que c'est à cet endroit que l'accompagnement des élèves allophones est le plus délicat. Alors, d'où viennent ces difficultés ? Et que peut le référent d'UPE2A pour les atténuer ?

Les réponses sont bien entendu multiples, et cette recherche-intervention donnera les grandes lignes de ce que recouvre l'inclusion des EANA, pour se focaliser ensuite sur le thème choisi, à savoir les interactions orales dans la classe ordinaire. J'ai choisi cet axe de travail pour son aspect à la fois fondamental (les interactions orales comme point de départ pour une mise en action des élèves) et potentiellement transversal. Il ne s'agit pas de travailler sur les paroles du professeur, avec les élèves allophones, en classe de FLS, mais bien de réfléchir à la façon dont le discours en CLO peut être plus inclusif et ainsi favoriser les interactions, pour *in fine* renforcer les compétences linguistiques et disciplinaires des EANA. La chercheuse Chantal Parpette, s'étant intéressée à la parole enseignante, soulève une question qui a lancé ma recherche : « Compte tenu de la complexité de nos discours d'enseignants, peut-on continuer à laisser tout le poids de l'intégration linguistique à la charge de l'apprenant en considérant que la solution réside dans la seule amélioration de sa compétence en L2 ? » (Parpette, 2004, p. 8). Cette question incite à repenser le rôle de l'enseignant de CLO, la chercheuse nous invitant à « nous interroger sur nos discours et les moyens de les aménager ». Ceci m'amène à postuler que le coordonnateur d'UPE2A peut mettre ses connaissances en didactique des langues et cultures (DDLC) au service du professeur non spécialiste, en l'occurrence une enseignante de Sciences Économiques et Sociales dans une classe de seconde, pour proposer des étayages

favorisant ces échanges oraux, et ainsi favorisant l'intégration linguistique, qui n'est donc plus seulement envisagée à la charge de l'apprenant, pour reprendre l'interrogation de Chantal Parpette.

Aussi, nous pouvons formuler la problématique qui guide cette recherche ainsi : comment le référent UPE2A peut-il permettre au professeur de CLO de tenir compte, dans les interactions orales, des spécificités des élèves allophones et de son propre discours, pour proposer ensuite des étayages qui favorisent leur inclusion en renforçant leurs compétences linguistiques et en les rendant plus attentifs ou actifs en classe ?

Partant du principe que l'innovation pédagogique ne peut avoir lieu sans une compréhension du contexte par le chercheur, et une prise de conscience préalable de l'enseignant participant, j'ai choisi de mener une recherche-intervention sur le terrain, avec pour outil principal des films de classe suivis d'entretiens d'auto-confrontation, permettant d'avoir accès à la pensée enseignante. Cette invitation à la réflexivité allait faciliter, dans un second temps, une démarche prospective justifiant l'intervention du chercheur, via la mise en place d'étayages pour favoriser les interactions orales. L'intervention a été suivie d'un second recueil de données auprès de l'enseignante et dans la classe, permettant une évaluation objective du projet au regard de ses objectifs.

Dans une première partie, je présenterai le contexte du projet ingénierique, sa genèse et la méthodologie de recherche choisie. Une deuxième partie sera dédiée aux apports théoriques portant sur l'inclusion au lycée, et plus particulièrement le discours des enseignants, avec la question des enjeux linguistiques dans les disciplines et de l'agir professoral, et enfin la notion d'étayage à destination des élèves. Dans la troisième partie, nous analyserons les données recueillies avant et après l'intervention, pour évaluer finalement l'impact de ce projet sur l'enseignante, dans sa gestion des interactions orales.

Partie 1 : Contexte et présentation du projet

1.1. Présentation du contexte

1.1.1. Contexte organisationnel : le lycée et les UPE2A du bassin du Puy-en-Velay

Le Lycée Charles et Adrien Dupuy est un lycée public polyvalent situé au centre de la ville du Puy-en-Velay, une ville moyenne au cœur d'un territoire rural en Auvergne (Haute-Loire). Sur le bassin coexistent quatre UPE2A dans trois lycées, ce qui permet de tendre vers un profil d'élèves propre à chaque dispositif : trois d'entre eux accueillent des élèves non ou peu scolarisés antérieurement (NSA/PSA), tandis que notre UPE2A, implantée dans l'établissement depuis 2017, accueille uniquement les élèves ayant eu un parcours scolaire complet, ou presque, avant leur arrivée en France. L'offre de formation du lycée est large, en filière générale, technologique ou professionnelle, évitant le biais souvent dénoncé d'un choix de formation limité de par l'implantation privilégiée des UPE2A en Lycée Professionnel (LP) (Graveleau, 2021, p. 67 et 330). En 2022/23, parmi les 12 200 élèves allophones scolarisés en lycée, 42 % étaient inscrits dans une formation professionnelle du second degré (Brun, 2024). Dans l'académie de Clermont-Ferrand, la moitié des 22 lycées hébergeant des UPE2A sont des LP (voir annexe 1).

1.1.2. Les EANA : présentation générale et profils au Lycée C. et A. Dupuy

C'est depuis la circulaire du 2 octobre 2012 que le terme « allophone » est utilisé pour désigner les élèves accueillis dans ces dispositifs et qui ont une autre langue première que le français. En outre, l'acronyme EANA, utilisé plus récemment, signifie qu'ils sont scolarisés en France depuis moins d'un an, si nous écartons ici le cas particulier des élèves NSA ou PSA. En réalité, la dénomination EANA cache des réalités très différentes chez les jeunes scolarisés, tant de par leur trajectoire scolaire que migratoire.

Dans notre établissement, même si nous avons vu que le contexte local nous permet de créer des groupes assez homogènes au regard de l'acculturation scolaire, les statuts migratoires variés viennent influencer les projets d'orientation post-UPE2A des jeunes allophones, et donc leur rapport à la scolarité. Principalement originaires d'Europe de l'Est cette année, ils ont pour objectif soit la poursuite vers des études secondaires, post-bac, soit vers un apprentissage, principalement pour les mineurs non-accompagnés (MNA).

Un autre élément qui participe à l'hétérogénéité des UPE2A est lié à la durée de prise en charge d'un an préconisée par la circulaire de 2012, qui en réalité est souvent trop courte pour permettre

une maîtrise suffisante de la langue vers une inclusion totale et réussie, qui plus est en lycée général. Guy Cherqui et Fabrice Peutot (2015) parlent d'une « divergence entre temps administratif et temps pédagogique » (p. 25), qui pousse les établissements à prolonger l'accompagnement, lorsque les effectifs le permettent. C'est le cas de notre lycée, qui scolarise actuellement 14 élèves allophones, dont la moitié a dépassé la durée officielle des 12 mois de prise en charge dans l'UPE2A. C'est l'effectif restreint d'élèves « officiels », scolarisés depuis moins d'un an, qui nous permet généralement de poursuivre un accompagnement solide en FLS¹ des élèves ayant déjà validé un niveau B1. Par souci de simplification, nous utiliserons ici les termes « EANA » et « allophone » pour tous les élèves du dispositif, y compris ceux scolarisés en France depuis plus d'un an. Leurs niveaux en français sont donc très hétérogènes, de grand débutant à B2.

La plupart de nos élèves allophones est affectée en filière générale (13 sur 14), avec une priorité donnée à la classe de seconde, sauf si la différence d'âge avec le groupe est trop importante. Cette classe d'entrée au lycée met l'accent sur la consolidation des savoirs et l'élaboration d'un projet d'orientation (choix de spécialités pour la classe de première ou d'une orientation vers la filière professionnelle), elle est donc plus propice à l'accueil des EANA que les classes de première et de terminale où la préparation des examens met les élèves allophones débutants en difficulté. Au niveau national, en 2022/23, la note d'information de la DEPP dit que parmi les 43 % de lycéens allophones inscrits dans le second cycle général et technologique, 73 % sont en classe de seconde (Brun, 2024). Au lycée C. et A. Dupuy, nous comptons cette année 10 élèves sur 14 en seconde.

1.1.3. Contexte humain : le poste occupé et les équipes de l'établissement

Professeure titulaire, référente du dispositif depuis son implantation en 2017, j'ai d'abord enseigné les lettres et l'anglais au sein de la section professionnelle de l'établissement. Ma connaissance du terrain est donc grande et la communication avec les équipes pédagogiques ou administratives en est facilitée.

L'ensemble de la communauté éducative est concerné par l'accueil des EANA : les enseignants (une centaine), spécialistes de l'enseignement général, professionnel ou technologique, mais aussi le personnel administratif, social ou de vie scolaire. En outre, la plupart des enseignants sont ou ont été sollicités pour inclure des EANA au sein de ce que l'on désignera ici comme la

¹ L'utilisation de ce sigle, pertinente ou non, sera exposée en 2.3.1.

« classe ordinaire » (CLO), qu'Élodie Graveleau préfère nommer « classe d'inclusion » ou « classe d'inscription » (*op.cit.*, p. 12) pour éviter de sous-entendre que le dispositif UPE2A serait « extraordinaire ». Pour simplifier à nouveau, nous utiliserons ici le sigle « CLO ».

1.1.4. Contexte pédagogique : l'inclusion au lycée général et les tensions en CLO

Même si le principe et la réalité de l'inclusion seront plus précisément abordés ultérieurement (partie 2, cadrage théorique), et même si les linguistes et pédagogues s'accordent à dire qu'elle est « la meilleure garantie d'exposition à la langue, dans toutes ses variations » (Cherqui et Peutot, *op. cit.*, p. 22), il est nécessaire de souligner dès maintenant, car là est l'origine du projet présenté ici, que les enseignants de la filière générale font régulièrement part de leurs difficultés à inclure efficacement les EANA dans leur discipline. Citons Christine Perego qui a récemment recueilli des « paroles de profs » au sujet de l'inclusion en CLO (2023, p. 25) dans le cadre d'une recherche doctorale :

Majoritairement, les enseignant.e.s ne se sentent pas à l'aise vis-à-vis de leurs pratiques pédagogiques envers les élèves migrant.e.s plurilingues. On constate un sentiment d'échec partagé par de nombreux.ses enseignant.e.s qui déclarent « ne pas savoir faire » .

Dans notre établissement, nous partons du principe qu'une inclusion importante en CLO (au moins 50 % de l'emploi du temps) est rendue possible par le parcours scolaire antérieur solide des apprenants. La scolarisation en France des EANA s'inscrit a priori dans une continuité, variable cependant en fonction des systèmes éducatifs fréquentés par le passé.

Ainsi, nous avons choisi de ne pas organiser cette inclusion en fonction du niveau en français de l'élève, mais plutôt en fonction de son projet d'orientation future, postulant que le français des disciplines devait être travaillé au plus tôt pour faciliter le projet d'orientation. Si, par exemple, un élève a choisi les métiers de la santé, il aura besoin de maîtriser rapidement le langage scientifique, et sera donc très vite inclus dans ces matières même s'il est grand débutant. Il s'agit bien d'une organisation individualisée de l'inclusion dans la limite des contraintes administratives (nombre d'élèves dans les classes, contraintes d'emplois du temps) et qui répond à une logique et à une concertation entre l'équipe de direction, la coordination de l'UPE2A, l'élève et ses tuteurs. Du reste, n'oublions pas que la motivation joue un rôle significatif dans les choix réalisés pour l'organisation de la scolarité.

Pour faciliter l'inclusion, des documents d'accompagnement sont transmis à l'équipe enseignante lors de l'accueil d'un nouvel élève allophone dans l'établissement (« fiche inclusion », annexe 2) résumant le parcours, le niveau, les besoins de l'élève allophone, et donnant quelques pistes pédagogiques ; les *Fiches repères* sur l'inclusion, de la Direction

Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO) sont également transmises régulièrement. En outre, les nombreux échanges menés dans l'établissement entre les professeurs de l'UPE2A et les enseignants de CLO (informels ou lors des conseils de classe) peuvent également permettre de répondre à certaines questions ou de proposer des solutions.

Interpelée elle aussi régulièrement par les enseignants de CLO au sujet des élèves allophones, l'équipe de direction a ainsi sollicité le Centre Académique pour la Scolarisation des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (CASNAV) pour animer en juin dernier une Formation d'Initiative Locale (FIL) dans l'établissement, à laquelle ont participé vingt-cinq enseignants, dont la moitié exerçant dans l'établissement.

Des initiatives existent donc, et l'intérêt porté aux élèves allophones par les enseignants ne peut être mis en doute. Pourtant, nous verrons dans l'analyse du premier entretien et du questionnaire (respectivement 3.1.1. et 3.1.4.), que l'accueil des EANA reste problématique pour de nombreux collègues, dont l'enseignante qui a participé au projet présenté dans ce mémoire. En outre, Christine Perego (*op. cit.*, p. 18) souligne que, malgré une préoccupation croissante des enseignants pour l'inclusion des EANA, nous observons « peu de réelles mutations pédagogiques et didactiques dans la classe ». Le Lycée C. et A. Dupuy ne semble pas faire exception.

1.2. Genèse du projet vers la classe ordinaire

1.2.1. Premiers questionnements pédagogiques en CLO

C'est l'expérience du terrain qui m'a menée vers un projet en direction de la classe ordinaire plutôt que vers le cours de FLS, pour lequel je me sens formée, et pour lequel la littérature abonde. En revanche, les propositions pédagogiques pour accompagner les enseignants des disciplines en lycée général sont peu nombreuses. Les deux manuels s'inscrivant dans une didactique du français de scolarisation que sont *Entrée en matière* (Chnane-Davin, Ferreira-Pinto, Cervoni, Hachette, 2005) ou *Français langue seconde* (Levet, Belin, 2012) sont destinés au collège. De nombreux padlets d'enseignants, ou des ouvrages pédagogiques, comme récemment celui de Nathalie Auger et de Florence Guiraud-Robert (*Accueillir les élèves nouvellement arrivés*, 2024) proposent des outils pour l'accueil des élèves allophones, mais malgré leur intérêt, ils sont surtout destinés à l'école ou au collège. Preuve que la pédagogie de l'inclusion en classe ordinaire au lycée pose problème, la partie « ressources lycée » du site du

CASNAV de Grenoble² est vide ! De nombreux sites de CASNAV³ proposent des ressources pour le collège ou le LP, très peu pour le LGT. Au lycée, on ne peut se contenter d'un lexique disciplinaire ou d'un sous-main pour accompagner l'élève ; le niveau d'abstraction étant élevé, la progression rapide, une illustration visuelle n'est pas toujours possible, hormis dans certaines disciplines scientifiques. Ces difficultés expliquent probablement la pauvreté de l'offre en matière pédagogique pour le lycée général. Sophie Babault (2018, p. 269) pointe le fait que les enseignants des classes ordinaires restent très démunis. Alors, que faire ? Nous savons que les leviers principaux pour favoriser l'inclusion sont la différenciation pédagogique et la prise en compte des compétences plurielles des élèves ; ce furent d'ailleurs les objets principaux de la formation menée au Lycée C. et A. Dupuy en juin dernier. Ayant participé à la mise en place de cette FIL et en particulier du volet « variation pédagogique » à partir de séquences fournies par mes collègues du lycée, j'ai réalisé que ce travail de préparation était chronophage pour les enseignants, qui devaient pour chaque séquence penser aux adaptations en fonction du niveau des EANA. Dans le premier entretien d'état des lieux (annexe 5), l'enseignante participante déclare ne pas avoir pris le temps de préparer cette différenciation, ce qui m'a menée à réfléchir à de nouvelles solutions pédagogiques, qui n'allaient pas nécessiter un travail supplémentaire en amont du cours, mais allaient pouvoir se déployer pendant celui-ci, lors du cours dialogué.

1.2.2. Choix de la mission : les interactions en CLO dans une classe de seconde

Comme le déclarent Chantal Parpette et Fabrice Peutot (2006, p. 1), « L'intégration en classe ordinaire implique pour les élèves allophones le développement d'une compétence de compréhension orale poussée, du fait du caractère oral de la transmission des savoirs dans la classe. » Ainsi, le travail de cette compétence est non seulement central, mais il constitue également un levier intéressant pour faciliter l'inclusion des EANA sans que le professeur ne le considère comme une contrainte supplémentaire. Comment, alors, aider les enseignants à comprendre ce qu'il se passe lors des interactions ? Comment créer un déclic ou rassurer l'enseignant sur ses capacités à parler à tous ?

À la différence de plusieurs propositions pédagogiques qui ont pour objectif d'analyser le discours enseignant vers un travail linguistique en français langue de scolarisation (Parpette et Peutot, 2006 ; Canopé, 2012, « Premiers pas vers la compréhension du discours pédagogique »), j'ai souhaité faire travailler non pas les élèves sur le discours de l'enseignant,

² En ligne, page vérifiée le 29 juin 2025 <https://casnav.web.ac-grenoble.fr/en-upe2a-lycee/en-upe2a-lycee>

³ En ligne, page vérifiée le 29 juin 2025 <https://casnav.site.ac-lille.fr/ressources/accueil-inclusion-eana-college/>

mais bien l'enseignant sur son propre discours. L'idée, développée par Chantal Parpette (2004, p. 9), est que la compétence linguistique peut s'acquérir grâce au travail conjoint de l'élève et du professeur, qui doivent chacun faire « une partie du chemin » pour, *in fine*, améliorer l'inclusion. Cette recherche-intervention émane ainsi d'un vrai désir de me pencher sur les difficultés rencontrées dans mon établissement. J'ai naturellement choisi une seconde générale comme terrain d'étude, la classe d'inclusion majoritaire des EANA au lycée. En seconde 4 (2GT4), cinq élèves allophones sont inclus dans le cours de Sciences Économiques et sociales (SES), sélectionné pour la recherche du fait de son statut de « discipline non linguistique » (dont nous expliquerons qu'il n'est pas fondé en 2.3.2.), de sa dominante orale, de la charge lexicale et de l'acquisition de savoirs importants, et enfin des concepts propres à cette spécialité. Les élèves suivent 1,5h hebdomadaire dans la matière. Le Bulletin Officiel⁴ de 2019 décrit :

une démarche scientifique en sciences sociales : formulation d'hypothèses, réalisation d'enquêtes ou construction de modèles, confrontation aux faits, conclusion. [...] Les professeurs veillent également à renforcer chez les élèves certaines compétences transversales : mobilisation de connaissances, analyse de documents variés, construction d'une argumentation, exercice du sens critique, sensibilité à la valeur heuristique des comparaisons, maîtrise de la langue écrite et orale.

1.2.3. Les participants : la professeure et les élèves allophones de la classe observée

Nathalie est professeure certifiée de SES depuis 2004, affectée dans l'établissement depuis ses débuts. Ainsi que le révèle son premier entretien, elle privilégie le dialogue en classe de seconde, avec un support écrit qui comprend des documents, des questions et des textes à trous. Elle dit ne maîtriser aucune langue étrangère malgré son apprentissage de l'anglais et de l'espagnol pendant ses études. Dans la séquence 1 du premier entretien (voir annexe 5), elle mentionne dès le début le fait qu'elle ne parle pas en anglais et qu'elle ressent la « barrière de la langue » ou des « problèmes de communication » (TP 6 et 20). En cela, son profil m'a paru intéressant car la recherche-intervention propose d'agir sur une situation d'enseignement qui a trait à la didactique des langues, dont elle n'est pas familière et encore moins spécialiste.

Comme bon nombre de collègues, elle a fait part, avant le projet, de ses difficultés dans l'inclusion des EANA. C'est pourquoi elle a souhaité faire évoluer ses pratiques pédagogiques, en suivant en juin dernier la FIL organisée par notre établissement pour aider les enseignants à favoriser l'inclusion. Lors du premier entretien, elle reconnaît qu'elle n'a pas mis en place les outils ou démarches proposés alors (TP 26). Pour toutes ces raisons, Nathalie présente un profil « type » de l'enseignant de CLO, qui exprime souvent un sentiment d'échec face à l'inclusion

⁴ En ligne, page vérifiée le 29 juin 2025 <https://eduscol.education.fr/document/23149/download>,

des EANA : Christine Perego, en menant un travail d'enquête auprès de cette population, fait apparaître leurs frustrations et difficultés, qu'elles soient d'ordre général, liées aux difficultés à communiquer ou à la différenciation (*op.cit.*, p. 24-25).

Quant aux cinq EANA présents dans la classe d'intervention, voici leurs profils scolaires et langagiers :

Prénom, âge, nationalité	Temps de scolarisation en France (mars 2025)	Langue (s) première (s)	Autres langues connues	Niveau du CECRL (mars 2025)	Scolarisation antérieure
Mikhailo, 16 ans, ukrainien	1 mois	Russe et ukrainien	anglais	Débutant	Terminale en Ukraine (année 11 en cours)
Madiou, 17 ans, gambien	6 mois	Mandinka	français, wolof, espagnol	B1	Fin de collège
Masha, 17 ans, ukrainienne	12 mois	Russe et arménien	ukrainien anglais	A2	Début de lycée (année 9)
Ola, 16 ans, espagnole	18 mois	Marocain et espagnol	anglais	B1+	Collège en Espagne et 3 ^e en France
Maryna, 15 ans, ukrainienne	24 mois	Russe et ukrainien	anglais, allemand	B2	Collège en Ukraine et 3 ^e en France (lycée en cours)

On remarque la forte hétérogénéité des niveaux, ainsi que la maîtrise de plusieurs langues chez tous les apprenants. Tous ont suivi une scolarité complète au collège, et deux d'entre eux poursuivent leurs études en ligne avec l'Ukraine.

1.2.4. Problématique

Le recueil de données auprès des enseignants et les observations de terrain réalisées en début d'année scolaire de manière informelle en 2GT4 m'ont permis de constater que les EANA étaient au mieux en retrait, au pire décrochaient ou bavardaient (séquence 3, TP 6), problématique centrale de la thèse d'Elisabeth Astier-Faupin (2015, p. 3) sur la prise de parole des EANA en CLO. L'inclusion n'est donc pas aussi profitable qu'elle le devrait. Or cette notion d'« inclusion », à la différence de l'« intégration », suppose que l'école mette en place « l'étayage nécessaire pour permettre à l'élève de réussir comme les autres élèves » (Cherqui & Peutot, 2015, p. 57), elle ne va pas de soi. L'enseignante observée, quant à elle, dit son désarroi face aux élèves allophones et se sent démunie pour communiquer avec eux, malgré la FIL qu'elle a suivie en juin 2024.

Ces deux premiers constats de blocage, tant chez les élèves que chez l'enseignante, allaient lancer la recherche, pour laquelle j'ai choisi de me focaliser sur la pratique pédagogique de l'enseignante.

Comment l'aider à mettre en place une pédagogie de l'inclusion, quelles propositions imaginer pour faire évoluer ses pratiques ? Pour éviter un travail de préparation supplémentaire, qu'elle n'avait pas souhaité ou pu mener jusqu'alors malgré la présence d'élèves allophones dans sa classe, j'ai choisi de me concentrer sur le déroulement du cours, en particulier sur les interactions orales, ainsi que sur l'action du professeur dans son ensemble, y compris dans ce qui n'est pas visible par un observateur, à savoir l'« agir professoral ». J'ai donc volontairement mis de côté les propositions de différenciation de supports, ou d'autres étayages écrits, comme les lexiques, qui ont, par ailleurs, leur utilité. Il s'agit de savoir comment permettre au discours de l'enseignante de mieux prendre en compte les spécificités des EANA : comment favoriser la communication avec ce public, sans oublier les contraintes du terrain (nombre important d'élèves, besoins variés, contraintes de temps, etc.) ?

Trouver des réponses à ces questions implique de définir tout d'abord la langue des matières scolaires et les caractéristiques du discours pédagogique. Il est nécessaire de cerner aussi les résistances propres aux élèves allophones lors des interactions : en quoi la situation de communication en classe ordinaire est-elle complexe pour les EANA ?

Or, il est rapidement apparu que les élèves allophones n'étaient pas les seuls à rencontrer des difficultés avec la langue académique. Il fallait alors réfléchir à la nature des outils à proposer dans le cadre d'une recherche-intervention pour faire en sorte qu'ils soient bénéfiques à l'ensemble des élèves. Quels étayages linguistiques simples et accessibles au professeur de CLO non spécialiste de la didactique des langues et cultures pourraient être proposés ? Quelles techniques de classe spontanées et ritualisées (étayages méthodologiques), axées sur le langage, permettraient de rendre les élèves allophones (mais pas seulement) plus actifs ?

Pour mener à bien ce travail, j'ai proposé tout d'abord de mettre en place, avec l'enseignante participante, un travail réflexif lui permettant de s'apercevoir des enjeux de l'interaction, et de l'importance de la maîtrise du langage académique pour accéder à la compréhension, afin de mieux comprendre les étayages proposés dans le cadre de la recherche-intervention. A la suite de Christine Perego (*op.cit.*, p.31), je postule que l'évolution de la pratique pédagogique ne peut avoir lieu que si l'information donnée s'accompagne d'une prise de conscience.

La problématique peut donc se résumer ainsi : comment le référent UPE2A peut-il aider le professeur de CLO à prendre en compte, dans les interactions orales, la spécificité des élèves allophones et celle de son propre discours ? Quels étayages peut-il proposer pour renforcer leur

participation aux échanges oraux en classe, et donc leur compétences linguistiques, favorisant ainsi leur inclusion ? La recherche-intervention, suivie d'un recueil de données permettant l'analyse des modifications survenues chez l'enseignant, dans la classe et en particulier chez les élèves allophones, devrait permettre de répondre à cette problématique de terrain.

1.2.5. Hypothèses

Pour répondre à cette problématique, je formule trois hypothèses :

- L'analyse de séquences filmées, focalisée sur les interactions orales, et un entretien d'auto-confrontation à la suite, permettent à l'enseignant de se rendre compte de la dimension linguistique de sa discipline, de ses résistances dans le processus d'inclusion, et de ce qui freine la participation des EANA aux interactions, voire qui entraîne leur décrochage.
- Le référent UPE2A, grâce à ses connaissances en DDLC, peut s'appuyer sur cette double analyse (interactions et agir professoral) pour proposer au professeur de CLO de mettre en place des étayages linguistiques et méthodologiques adaptés au contexte d'enseignement et bénéfiques à l'ensemble des élèves (pas seulement les élèves allophones).
- L'enseignant, grâce à cette démarche réflexive, peut s'emparer d'outils simples pour que les EANA s'impliquent davantage lors des interactions ; il fait ainsi un pas pour améliorer leur compétence linguistique et donc favoriser leur inclusion, sans oublier que ces compétences seront utiles aux élèves francophones.

1.3. Méthodologie de recherche et de recueil des données

1.3.1. Méthodologie et justification des choix

Le terrain d'observation de la recherche présentée ici est la classe ordinaire, et la discipline les Sciences Économiques et Sociales, avec une focalisation non sur la matière mais sur l'usage de la langue en classe ordinaire, au service de l'inclusion. En cela, nous pouvons considérer que nous nous situons bien dans le champ de la Didactique des Langues et Cultures et que nous pouvons en emprunter les modalités, notamment en ce qui concerne les méthodes de recherche. La recherche est de type qualitatif en ce qu'elle vise la compréhension fine d'un phénomène pédagogique unique. La situation et le contexte décrits sont singuliers.

- Une recherche-intervention

La méthode choisie pour répondre à la problématique est celle de la recherche-intervention (RI), à visée praxéologique puisqu'elle vise la transformation d'une situation d'enseignement. Variante de la recherche action, dont le principe fondamental est « d'établir un nouveau rapport entre théorie et pratique » (Puren, 2013, p. 23) et de définir « un but commun aux chercheurs et aux sujets » (*ibid.*), elle propose une intervention sur le terrain, à partir d'une difficulté constatée et dans le but d'opérer une transformation. Ainsi, le chercheur devient un acteur « dont les rôles d'intervenant et d'agent de changement s'harmonisent aux besoins des acteurs-participants tout comme aux caractéristiques du terrain d'étude. » (Duchesne & Leurebourg, 2012, p. 5). Mon intervention dans cette classe de seconde émane bien d'un besoin constaté à la fois au fil des années, puis lors de la phase 1 précédant la RI et permettant une analyse du terrain d'étude.

Pour mener à bien cette intervention, j'ai suivi le « schéma cyclique » (Catroux, 2002), fait d'observations, suivies d'une réflexion et de la mise en place d'un plan d'action, lui-même précédant une analyse de ses effets. En effet, l'intervention mise en œuvre ici nécessite d'avoir questionné les enseignants de l'établissement, puis interrogé une enseignante en particulier, et d'avoir observé sa classe avant l'intervention, afin d'établir un état des lieux. De même, l'intervention serait incomplète si elle n'était suivie d'une nouvelle observation de classe ainsi que d'un bilan émanant de la professeure participante. C'est ce croisement de sources d'informations, que Stéphane Martineau nomme « triangulation des outils de cueillette » (Martineau, 2012), qui vient enrichir l'analyse.

Les deux méthodes de recueil de données retenues sont donc la méthode d'enquête et d'observation participante. Ces choix émanent aussi du désir d'aller à la rencontre d'un enseignant et d'étudier le terrain (méthode directe) en entrant dans la classe ordinaire, dont je n'ai dans ma pratique que des échos indirects par les élèves allophones et mes collègues.

- Les méthodes d'enquête :

Un bref questionnaire a été soumis à l'ensemble des enseignants du lycée, auquel 22 ont répondu. L'objectif était de recueillir leur sentiment face à l'inclusion, la connaissance des outils à leur disposition et leurs pratiques pédagogiques, avec plus de précision que ne le permettent les discussions informelles entre collègues. Avec l'enseignante, c'est d'abord un entretien semi-directif qui a été mené, enregistré et non filmé (demande de la participante), dans le but d'obtenir des informations nuancées sur des thématiques préparées à l'avance, tout en

ménageant une place à la digression, à l'approfondissement spontané au fil des échanges, aussi bien de l'enquêteur que de l'enquêté.

Les entretiens d'auto-confrontation (EAC) ont quant à eux pour but de donner la parole à l'enseignante suite aux cours filmés afin de susciter son interprétation des phénomènes filmés (Cicurel, 2011b, p. 43). Il s'agit du moyen privilégié d'accès à l'agir professoral, qui sera présenté dans le cadrage théorique en seconde partie (2.4.3.), et qui consiste à inviter l'enseignant observé à commenter, a posteriori, son action dans la classe, grâce aux enregistrements ou transcriptions. Ce retour sur les séquences permet à l'observateur de mettre ses interprétations premières en perspective et lui donne accès aux modes de pensée du professeur observé. L'objectif est de comprendre la pensée enseignante, sans se prononcer sur la pertinence de ses réflexions, de façon à mettre en place une intervention adaptée. Le questionnement est induit par le visionnage d'extraits sélectionnés. Peu de questions sont posées par le chercheur, qui ne cherche pas à guider l'entretien. Cependant, le cours n'est pas visionné dans son intégralité, il s'agit donc d'une approche semi-directive avec des pauses choisies en fonction des thèmes que l'on souhaite aborder. Comme le souligne Violaine Bigot (2016, p. 24) au sujet de l'analyse de cours filmés pour la formation des enseignants de FLS (valable pour toute analyse de films de classe), il est nécessaire de se souvenir que « le but premier de l'analyse est de "faire corps" avec la logique d'action du professionnel dont on analyse la pratique ».

Le chercheur tâche de ne pas questionner sur les raisons de telle ou telle action, ce qui conduirait à une réflexion (Leblanc, Ria, Veyrunes, 2013) : cette « mise à distance de la réflexivité est d'autant mieux acceptée par les acteurs si un autre temps a été prévu pour revenir dessus et se donner les moyens d'en tirer des conséquences pour transformer sa propre pratique » (*ibid.* p.10). Ces temps sont prévus suite aux EAC, ce sont l'entretien réflexif de la phase 1 et le questionnaire de la phase 3, questionnaire soumis à l'enseignante afin d'évaluer le projet : ce format a été choisi pour la nuance qu'il pouvait permettre dans les réponses, et le temps de réflexion et d'élaboration qu'il donnait à la participante.

- Les observations participantes (films de classe)

La réalisation de films de classe donne à voir la complexité de l'apprentissage (Guernier & Sautot, 2012, p. 2), montrant les attitudes, les interactions, l'espace, les différents cours d'action, les artefacts pédagogiques, montrant aussi les élèves qui se taisent et livrant ainsi des informations à leur sujet (pourquoi se taisent-ils ? sont-ils attentifs ?), etc. (*ibid.*, p. 3-7). L'enregistrement vidéo est élaboré dans une démarche ethnographique d'observation

participante dans la mesure où le chercheur est sur le terrain, où il observe ce qu'il se passe dans la réalité, sans intervenir dans le cours, tout en étant plongé dans la situation. À la manière de l'ethnographe, il écoute avec autant d'empathie et de distance que possible.

De plus, l'enregistrement permet de prendre de la distance par rapport au discours de l'enseignant, qui comme tout discours oral, est par nature fugace et difficile à observer : ainsi fixé, il pourra donner lieu à une analyse poussée (Parpette, 2004., p. 2) rendue possible par les réécoutes multiples des segments. Deux phases d'enregistrement ont lieu, la première précédant l'intervention et la seconde la succédant, de façon à observer les transformations éventuelles provoquées par l'expérimentation.

1.3.2. Biais dans la recherche : les connaître pour tâcher de les limiter ?

La recherche intervention, étant une recherche de terrain, est influencée par celui-ci. Elle place les rapports interpersonnels au centre : la validité scientifique des résultats peut donc être questionnée (Duchesne et Leurebourg, *op.cit.*, p. 7). L'enseignante observée est aussi une collègue. Ainsi, il s'agit à la fois d'une démarche d'observation entre pairs, tout en étant une recherche où l'asymétrie entre l'observateur et l'observé, entre le chercheur expert en didactique des langues et le professeur de CLO, est présente. Elle doit être prise en compte dans la lecture des données recueillies.

En outre, l'unicité du contexte et l'implication personnelle du chercheur-acteur font que « la question de la généralisation des conclusions se pose alors, de même que celle de la validité et de la fiabilité des données. » (Catroux, *op.cit.*, p. 15). Souhaitant faire de cette recherche une réussite, voire la rendre utile à d'autres collègues (transférabilité), je ne fais pas preuve d'autant d'objectivité que sur un terrain d'étude neutre ou éloigné de ma pratique.

Le chercheur, quelle que soit la méthode retenue, a d'ailleurs tendance à chercher la validation de ses intuitions premières, l'intelligibilité du propos plutôt qu'à « accepter la complexité de mouvements éventuellement contraires » (Bigot, 2005, p. 50). C'est ce que Violaine Bigot qualifie de « conviction pratique première » (*ibid.*, p. 44), qu'il est préférable de reconnaître, pour éventuellement mieux mettre à distance si nécessaire. Toutefois, les questions de départ évoluent en fonction de ce qui est observé. La chercheuse parle d'un « va-et-vient continu entre les données, les questions auxquelles on veut apporter une réponse et les outils que l'on mobilise et construit pour analyser ces données. » (*ibid.*, p. 52). Être conscient de ce mouvement permanent, c'est reconnaître le risque d'une analyse biaisée, et tâcher d'y remédier en analysant la situation d'enseignement avec autant de recul que possible.

1.3.3. Limites du recueil de données et observations liées

La présence d'un observateur dans la classe, même s'il n'intervient pas directement, perturbe la situation d'enseignement, et donc les données recueillies ne sont pas aussi authentiques qu'elles le paraissent. Pour tâcher d'atténuer un changement dans le comportement des participants observés (ce que William Labov nomme en 1972 le « paradoxe de l'observateur »), j'ai choisi d'installer la caméra à plusieurs reprises avant la première captation, permettant aux participants de s'habituer à sa présence, même si la perturbation reste présente et doit être prise en compte ensuite dans l'analyse. Pour éviter au maximum de modifier le processus interactif en cours, j'ai choisi, en phase 3, de placer la caméra et de quitter la salle. Rétrospectivement, je pense qu'il aurait été pertinent de faire de même en phase 1, pour que le contexte de recueil de données soit identique.

Il convient également de garder à l'esprit que la transcription (de l'enregistrement ou de la vidéo vers l'écrit) ne prétend pas être un exercice objectif ou neutre, mais bien le résultat de sélections et d'interprétations de la part de l'observateur. Comme le souligne Francine Cicurel (2011a, p. 325), la « transcription reste une image de l'oral, aussi fidèle que possible mais intrinsèquement imparfaite »⁵.

Au sujet des recherches sur l'interaction de type qualitatif (champ de la didactique des langues), la chercheuse met aussi en garde sur l'interprétation des résultats (*op.cit.*, p. 334). L'interaction est en effet examinée en détails, et ne permet donc pas d'en tirer des conclusions générales quant au comportement de l'enseignant observé. Elle reconnaît cependant que le recueil qualitatif de données est un moyen d'avoir accès aux pratiques et aux interactions en classe, dans la mesure où « l'institution éducative provoque nécessairement l'émergence d'actes de langage et de rituels liés aux contraintes de l'instance communicative » (*ibid.*, p. 334). Je dois donc garder à l'esprit que la situation éducative observée est un exemple à l'intérieur d'une institution, et qu'il convient de considérer cet exemple à sa juste valeur sans en sur-interpréter les résultats.

Lors d'une recherche de type qualitatif, le chercheur a également tendance à chercher de la cohérence plutôt que de l'hétérogénéité dans les corpus de données ; c'est ce que Christian Puren (*op.cit.*, p. 41) nomme le « biais holiste », et qu'il conseille de contrer en croisant un maximum de données et concepts dans une activité d' « extension » (p. 42). Les enquêtes, dans

⁵ Les choix de mode de transcriptions sont à lire en annexe 4

notre cas, viennent enrichir et apporter un autre point de vue, celui de l'enseignante, sur le film de classe (Guernier & Sautot, *op.cit.*, p. 12).

Violaine Bigot (2005, p.50), quant à elle, préconise d'opter pour une analyse systématique des données sur un corpus restreint, d'éviter les prélèvements arbitraires qui pourraient avoir lieu si le corpus est trop important. C'est la démarche retenue ci, la recherche-intervention exploitant un corpus de deux questionnaires, d'un entretien au début du projet, puis, pour chacune des phases pré et post intervention, trois films de classe suivies d'un EAC. Les étapes du projet sont résumées dans le tableau ci-dessous.

1.4. Étapes de la recherche

Voici, en bref, le calendrier des phases du projet, dont le recueil de données a débuté cette année en février :

Phase 1 : identification du problème	Enquête : entretien 1 du professeur	Février
	Observation participante : enregistrement de cours 1-2-3	Février-mars
	Enquête : EAC 1	29 mars
	Enquête : questionnaire aux enseignants	Avril
Phase 2 : élaboration du plan d'action	INTERVENTION (proposition d'étayages)	31 mars
Phase 3 : évaluation des effets de l'action	Observation participante : enregistrement de cours 4-5-6	Mai- début juin
	Enquête : EAC 2	Juin
	Enquête : questionnaire à la participante	Juin

Concernant la phase 1, le questionnaire aux professeurs de l'établissement a été soumis après l'enquête auprès de l'enseignante participante, alors que l'on aurait pu imaginer le trouver en préambule de la recherche. Or, le souhait d'affiner mes données auprès des professeurs est

apparu plus tardivement, avec le désir de venir confronter des données informelles recueillies lors de conversations avec mes collègues.

L'intervention, au cœur de la recherche, a été proposée sous la forme d'un apport théorique à l'enseignante (document « étayages » en annexe 13) lors de l'entretien réflexif de la phase 1. Cet entretien réflexif a eu lieu deux jours après l'EAC, pour laisser à l'enseignante la possibilité de prendre du recul sur l'entretien et les prises de conscience qui ont potentiellement eu lieu, tout en lui permettant de revenir sur des points encore présents à son esprit. Il n'a pas été enregistré, car il ne s'agissait ni de recueillir à nouveau son ressenti ou ses difficultés, mais plutôt d'échanger à propos des propositions pédagogiques ; je n'ai pas jugé utile, à ce moment-là, de recueillir ses réactions. Cinq semaines se sont écoulées entre les propositions d'étayages et les deuxièmes enregistrements de cours (phase 3), soit environ 8h de cours pour une mise en application des étayages. Les contraintes liées aux obligations de l'enseignante en fin d'année ont été plus nombreuses que prévu : même si l'enseignante a pu avoir un peu de temps pour s'essayer à de nouvelles pratiques pédagogiques dans l'interaction orale, cette période a sans doute été insuffisante au regard du caractère fondamental des propositions, ayant trait notamment à la position de l'enseignant en classe à travers la gestion des interactions.

Partie 2 : Cadrage théorique

Avant de présenter l'intervention réalisée auprès de l'enseignante, en partie 3, il est nécessaire de comprendre et de définir les éléments clés qui entrent en jeu. Tout d'abord, nous nous trouvons dans le cadre de l'inclusion : il convient d'en cerner les principes, en particulier en LGT, l'organisation et les propositions pédagogiques qui en émanent. Le terrain de recherche se situe dans la classe ordinaire, auprès de l'enseignant qui délivre un discours : intervenir ici suppose de comprendre au préalable les spécificités du discours enseignant et la complexité qui caractérise les interactions en classe, ainsi que les particularités de la langue académique à laquelle les EANA sont confrontés. En effet, ce langage ne s'acquiert pas sans effort pour ces élèves à besoins particuliers, qui ont à travailler plusieurs compétences en même temps et sont plongés dans une insécurité qu'on ne peut ignorer si l'on veut favoriser l'inclusion. Du reste, l'objectif étant d'intervenir auprès d'un professeur, dans sa gestion des interactions, il est nécessaire de mettre en évidence la dimension linguistique de toute discipline scolaire, dont la prise en compte par les enseignants s'impose. Enfin, la recherche imaginant de proposer un soutien au professeur au moyen d'étayages dans son discours, il conviendra de définir ce qu'est un étayage et quel type de proposition nous pouvons soumettre dans le contexte des interactions orales.

2.1. Tour d'horizon de l'inclusion au lycée général et technologique (LGT)

2.1.1. L'inclusion : principes, textes cadres

Rappelons en préambule que le contexte institutionnel de l'enseignement du FLS en France émane de la politique linguistique européenne, qui, à partir de la Déclaration de Salamanque⁶ (1994), postule que l'école doit mettre en place les adaptations nécessaires pour les élèves à besoins éducatifs spéciaux. L'inclusion, aujourd'hui une orientation majeure du système éducatif français, ne concerne pas uniquement les élèves allophones, la loi sur l'inclusion des élèves porteurs de handicap du 11 février 2005 reconnaissant déjà les besoins particuliers de certains. En France, à partir de 1970, les élèves allophones ont été scolarisés dans les classes d'initiation au premier degré, et dans les classes d'adaptation, puis d'accueil au second degré (circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970). En 2012, ces classes ont été remplacées par les UPE2A (circulaire n°2012-141), qui ne sont pas des classes mais bien des dispositifs ouverts

⁶ En ligne, page vérifiée le 29 juin 2025 https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre

sur la classe ordinaire où sont affectés les élèves allophones. Cette circulaire de 2012 définit le cadre organisationnel des UPE2A : l'accueil des élèves, leur évaluation, l'inclusion en classe ordinaire et ses implications dans les établissements, les profils des enseignants et leur formation. En instaurant un lien avec la classe ordinaire, l'objectif est de permettre l'exposition à la langue dans toutes ses variations, et pas seulement au contact du professeur de FLS. En outre, Bertrand Lecocq (2009) explique, que, contrairement aux dispositifs fermés, dont on sait qu'ils figurent « parmi les systèmes d'intégration les moins efficaces », la scolarité en UPE2A évite les phénomènes de marginalisation des EANA, ou un retard scolaire dû à une scolarisation retardée.

Ainsi s'opère un changement de point de vue, passant du concept d'« intégration », qui suppose que l'élève fasse les efforts pour devenir un élève de l'école française, à celui d'« inclusion », qui prévoit que l'école mette en place les étayages nécessaires pour permettre à chacun de réaliser son parcours (Cherqui & Peutot, 2015, p. 57) : l'école inclusive reconnaît désormais sa responsabilité dans la réussite de tous.

Cela dit, l'inclusion ne va pas de soi. Nous pouvons affirmer avec Sophie Babault (2018, p. 158) que « ce principe représente un défi considérable pour l'ensemble des acteurs du système éducatif et entraîne dans son sillage un ensemble de questionnements ». La politique d'inclusion est confrontée à l'idéal républicain et sa vision universaliste d'égalité des droits, qui voudrait que les élèves allophones deviennent des élèves comme les autres (Graveleau, *op.cit.*, p. 18) : l'inclusion a le double devoir de prendre en compte la différence (la valoriser pour mieux en tirer profit), tout en ayant l'objectif de la supprimer, pour intégrer la classe ordinaire.

À ce dilemme, le « double processus » à l'œuvre dans la construction identitaire des nouveaux arrivants (identification et différenciation), identifié par Stéphanie Galligani (2010), semble faire écho : la langue permet à la fois de se « démarquer des autres », tout en faisant cohésion avec eux « en signe de solidarité et de rapprochement » (*ibid.*). Reste à savoir si cette pluralité linguistique, et donc identitaire, est prise en compte dans la classe, ce que nous observerons en partie, grâce au recueil de données.

2.1.2. Qui est responsable de l'inclusion ?

La fiche-repère de la DGESCO consultable sur le portail Eduscol (DGESCO, 2012a) affirme que le « système éducatif tout entier porte la responsabilité d'agir en faveur des EANA » (idée reçue n°8). De même, Guy Cherqui et Fabrice Peutot (*op.cit.*, chapitre 3) établissent que la réussite de l'inclusion ne relève pas seulement d'une politique éducative volontariste : elle

repose sur une organisation particulière à l'intérieur des établissements, ainsi que sur des orientations pédagogiques adaptées.

Abordons rapidement les deux premiers points pour nous concentrer ensuite sur le traitement pédagogique de l'inclusion.

Ce sont tout d'abord des orientations politiques, et en tout premier lieu les politiques migratoires, qui influencent l'accueil des élèves allophones. On peut citer par exemple les arbitrages réalisés pour désigner les établissements accueillant les UPE2A : les chercheurs mentionnés ci-avant soulèvent notamment la question de l'absence des dispositifs dans les lycées prestigieux « de centre-ville » (*op.cit.*, p. 78). On peut penser encore aux décisions fixant le nombre d'élèves dans les dispositifs, ou encore le temps d'accompagnement alloué aux élèves allophones, décisions qui déterminent en réalité la qualité de l'accueil des EANA.

Au niveau organisationnel, nous savons que l'inclusion est liée à la question des postes d'enseignants, mais aussi, qu'elle dépend, en interne, de l'organisation des emplois du temps et de leur personnalisation (établie dans la circulaire de 2012), ou d'autres contraintes comme les effectifs dans les classes. Pour résumer, l'inclusion varie selon la configuration des établissements, et les moyens dont ils disposent pour s'adapter aux profils variés des EANA. Sur le portail Eduscol, la fiche *Repères sur l'inclusion des EANA* (2016a) préconise d'ailleurs de « construire collectivement le projet d'inclusion des EANA » (p. 11), c'est-à-dire d'y associer l'ensemble de la communauté scolaire.

Venons-en à présent à la question pédagogique. C'est le principe de différenciation, énoncé dans la circulaire de rentrée de 2015⁷ qui en est le fondement principal : comment accompagner l'élève allophone dans ses besoins particuliers, au sein d'un groupe classe lui-même hétérogène :

Il ne s'agit plus seulement de répondre aux difficultés de certains élèves mais de donner à tous les moyens de progresser, en mobilisant des **pratiques pédagogiques diversifiées et différenciées**, grâce notamment aux outils et ressources numériques.

Soulignons tout de même que le deuxième paragraphe de la circulaire de 2015, qui pose les fondements de l'école inclusive, ne mentionne jamais le public des EANA : l'inclusion est associée ici au handicap.

La différenciation pédagogique est donc présentée comme la base de l'inclusion. Or, elle représente un défi majeur pour les enseignants, comme le soulignent Guy Cherqui et Fabrice Peutot : beaucoup d'enseignants « ont des difficultés à concevoir la différenciation dans des classes à fort effectif (autour de 30 élèves sinon plus) » (*op.cit.*, p. 61), ce qui est le cas en LGT.

⁷ En ligne, page vérifiée le 29 juin 2025 <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo22/xxx.htm>

Ils soulignent cependant que les choses ne changent guère lorsque l'effectif est plus réduit, et que l'enseignement reste globalement frontal. Le premier entretien avec Nathalie révèle que, malgré la connaissance de certains outils de différenciation, elle ne les a pas mis en place, évoquant le manque de temps à plusieurs reprises (séquence 2, TP 22 et 26). En LP, en revanche, les équipes sont plus familières de cette pédagogie et de la pédagogie de projet (Graveleau, *op.cit.*, p. 78), étant plus régulièrement confrontés à un public hétérogène.

Rappelons enfin, dans ce chapitre sur la mise en œuvre de l'inclusion, le rôle fondamental du « professeur ressource » (le référent de l'UPE2A), pointé dans la fiche ressource du portail Eduscol, citée ci-avant (2016a, p. 18) :

- Il diffuse des outils, partage des ressources, répond aux questions de ses collègues sur la différenciation pédagogique en classe ordinaire en fonction du profil de l'élève ;
- Il organise avec les collègues qui le souhaitent des observations mutuelles de classe afin de réfléchir ensemble à l'ajustement des gestes professionnels en fonction du profil de l'élève ;
- Il envisage d'intervenir en classe ordinaire avec un collègue afin d'apporter une aide ponctuelle à un élève allophone qui en a besoin.

On y trouve la préconisation d' « observation mutuelle » et d'intervention en classe ordinaire, au cœur du présent travail. Le principe d'inclusion des EANA en LGT étant défini, nous nous pencherons à présent sur les outils existants à destination des enseignants.

2.1.3. Quels outils pédagogiques sont à disposition des enseignants de CLO pour l'inclusion en LGT ?

La circulaire de 2012 (n°141-2012), fondement des UPE2A, affirme que la « scolarisation des élèves allophones concerne l'ensemble des équipes pédagogiques » (p. 5) ; on peut lire plus loin (p. 8) que « l'enseignement du français comme langue de scolarisation ne saurait être réalisé par le seul professeur de l'UPE2A. » La circulaire ne fournit pas de pistes pédagogiques mais indique seulement les ressources disponibles sur Eduscol (Graveleau, *op.cit.*, p. 78). Plus tard, celle de 2015 invite les enseignants à mettre en place une pédagogie différenciée, avec, parmi les leviers mentionnés, les outils numériques et la formation des enseignants. Rappelons que cette dernière, lorsqu'elle a trait à l'inclusion, est du ressort des CASNAV, qu'il s'agisse des référents des UPE2A ou des professeurs de CLO (DGESCO, 2014). Découvrons maintenant quels outils sont à la disposition des enseignants de CLO pour favoriser l'inclusion.

La réponse institutionnelle à cette question se trouve donc sur le portail Eduscol, principalement dans le document *Repères sur l'inclusion des élèves allophones en classe ordinaire. Développer des pratiques de différenciation pédagogique* (2016b). Dans la partie « Ajuster ses gestes professionnels aux besoins des élèves allophones » (p. 6), le professeur de CLO peut trouver

un certain nombre de conseils relatifs aux différentes compétences et à sa posture vis-à-vis des langues de l'élève, du travail coopératif, de l'évaluation et des outils numériques. Une demi-page est dédiée à l'oral en classe, proposant des étayages favorisant la compréhension orale et la prise de parole des élèves allophones (voir 2.5.), dont il sera tenu compte dans la proposition d'intervention.

Sur ce même portail, on trouve des « Ressources pour accompagner pédagogiquement un EANA isolé dans sa classe »⁸ à destination des professeurs qui enseignent dans un établissement sans UPE2A : les notions de base de l'inclusion des élèves allophones sont abordées, dans le cas où un référent UPE2A ne peut endosser le rôle d'accueil et d'organisation des inclusions. Cela dit, ces documents peuvent être utiles pour l'auto-formation des enseignants. À ce propos d'ailleurs, trois parcours en autonomie des enseignants sont proposés sur la page Eduscol, mais nous pouvons remarquer qu'aucun n'est à destination du lycée (ils ciblent principalement le premier degré, l'un d'entre eux également l'enseignant de collège). Les enseignants de lycée doivent donc se tourner vers les formations du programme académique de formation (PAF), ou vers les ressources non institutionnelles proposées, par exemple, sur les sites des différents CASNAV, même si, encore une fois, la plupart d'entre elles sont plutôt destinées aux niveaux primaire, collège ou LP plutôt qu'au LGT. Les padlets, récemment publiés, d'Elodie Graveleau⁹ ou encore celui de Pascale Jallerat¹⁰, dédiés à l'inclusion en CLO, font tous deux la synthèse des textes officiels et ressources existantes pour le lycée général et technologique, et sont une source d'information facile d'accès pour les enseignants de CLO. Encore faut-il oser faire la démarche de l'auto-formation et dépasser l'impression d'une profusion d'information qui peut être intimidante. On peut s'interroger aussi sur l'utilisation des ressources proposées sur Eduscol par les enseignants de CLO : le questionnaire aux enseignants (voir 3.1.4.) révèle que 95% des sondés n'en ont pas connaissance. Ces outils sont avant tout connus des référents UPE2A, qui peuvent s'y référer pour leur rôle de conseil auprès des équipes.

Nathalie Auger et Emmanuelle Le Pichon-Vorstman (2021, p. 23) vont plus loin dans la définition de la pédagogie de l'inclusion, qui, selon elles, concerne également les enseignants : eux aussi ont besoin de se sentir inclus car ils sont fondamentalement tous différents. Ils doivent pouvoir tirer profit de la diversité langagière et culturelle qui les entoure, c'est pourquoi elles

⁸ En ligne, page vérifiée le 29 juin 2025 <https://eduscol.education.fr/document/59058/download>

⁹ En ligne, page vérifiée le 29 juin 2025 https://padlet.com/graveleau_elodie/upe2a-lycee-wzgm66ut84jl

¹⁰ En ligne, page vérifiée le 29 juin 2025 https://padlet.com/pascale_jallerat/l-inclusion-des-l-ves-nouvellement-arriv-s-en-classe-ordinai-f5ei9fqt121x

proposent dans leur ouvrage des « démarches de réciprocité » où l'expertise de l'élève est mise en avant.

2.2. Le discours pédagogique et les interactions

2.2.1. La communication pédagogique : un discours complexe et polyphonique

La communication pédagogique entre dans le champ des interactions au sens large. Nous sommes en présence d'interactants qui mettent en place des procédures pour communiquer dans un contexte social particulier. La présente recherche nous invite à nous pencher plus particulièrement sur le discours de l'enseignant, un discours complexe et multiforme, à plusieurs égards.

Comme toute interaction, rappelons d'abord qu'elle ne se limite pas aux échanges verbaux, que les gestes, attitudes, intensités de voix, choix vestimentaires, etc. relèvent de la communication et doivent être considérés au même titre que le discours lui-même. Jean-Marc Colletta (2000) indique que « l'approche " linguistique " doit se doubler d'une approche " éthologique " où l'analyste s'attache à décrire aussi bien les aspects visuels et kinésiques de ces conduites que leurs aspects sonores ».

Ce discours en interaction est tout d'abord caractérisé par la variation des destinataires, tantôt s'adressant à un groupe, tantôt à des individus. Ensuite, c'est un discours à la fois guidé et imprévisible (Cherqui & Peutot, *op.cit.*, p. 117). Il est, d'une part, prédéterminé, dans la mesure où il reste lié au programme, aux préparations de l'enseignant, au niveau des élèves, voire au manuel. D'autre part, il s'adapte, le professeur n'étant pas hermétique aux réactions des élèves, qu'elles soient d'ordre cognitif (l'élève comprend ou ne comprend pas) ou comportementales. En outre, le professeur doit se mettre en relation directe avec les élèves, qu'il connaît personnellement. Il prend également le rôle de régulateur, qui organise la classe, qui mène le jeu. Enfin, en tant que pédagogue, il veille à l'acquisition des connaissances, en transmettant les informations et évaluant les apprenants : Louise Dabène (1984) a identifié ces trois fonctions de l'enseignant (pédagogue, régulateur, évaluateur), attribuant à son discours une grande part d'imprévisibilité.

Chantal Parpette (2004, p. 3) explique que cette multiplicité de fonctions de l'enseignant, « qui s'appuient pour l'essentiel sur le langage, crée un discours multiforme ». Les actes de parole sont riches et variés, et le fait qu'ils sont imbriqués les uns dans les autres, jamais délimités, voire parfois incomplets, augmente leur complexité : les élèves peuvent peiner à suivre le

cheminement de pensée de l'enseignant, d'autant que s'ajoute à cela un rythme soutenu, comme l'ont montré les observations de classes de collège menées par Christine Perego (*op.cit.*, p. 27). Gérard Vigner souligne ces contrastes « entre la cohérence présupposée de l'ensemble du cours et le caractère beaucoup plus rugueux et chaotique de la réalisation discursive dans son détail et son avancée » (2009, p. 153). Chantal Parpette et Fabrice Peutot (*op.cit.*, p.2), étudiant à leur tour le discours enseignant, parlent de la simultanéité des rôles du professeur qui aboutissent à une « alternance discursive extrêmement resserrée », accompagnée de « phénomènes corollaires, tels que le changement d'interlocuteurs ». C'est ce que nous pourrions constater dans le discours de l'enseignante participant à la recherche intervention présentée ici (voir analyse en partie 3).

Dans son ouvrage, Gérard Vigner résume les deux grandes caractéristiques de la communication pédagogique : outre la polyphonie discursive, elle relève aussi du monologue (*op.cit.*, page 150).

2.2.2. Exposé monologal ou cours dialogué ?

En effet, même si les apparences peuvent être trompeuses, nous n'avons pas affaire à un dialogue mais bien à une forme monologale d'exposé (Beacco *et al.*, 2010, p. 13). L'enseignant a recours le plus souvent à des questions dont les réponses sont déjà connues, souvent formulées brièvement (quelques mots) et évaluées par lui-même : c'est ce que l'on nomme le schéma ternaire, ou I-R-E, pour interrogation, réponse, évaluation. L'échange est fortement cadré : il s'agit bien d'un monologue où le professeur suit un discours, ne s'écarte pas de son raisonnement, garde le contrôle, tout en tâchant de stimuler la classe grâce à des questions. Ces questions, cependant, n'encouragent pas réellement l'échange ; le cadre est imposé, et, en fait, il a tendance à « phagocyter la participation des apprenants » (Bigot, 2016, p. 16). L'enseignant garde une position haute et un discours dominant : l'asymétrie entre son discours et celui des élèves est manifeste (Cherqui et Peutot, *op.cit.*, p. 122). Le *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants* (Beacco *et al.*, 2016) identifie au chapitre 3 les différentes formes de communication en classe et l'acquisition des connaissances disciplinaires : il qualifie ce type d'interaction de « cours dialogué » (p. 30) et en identifie les mêmes limites, à savoir qu'il constitue « un espace d'entraînement à des interactions (...) peu spontanées » impliquant des « réactions verbales limitées », ce qui signifie que la compétence linguistique interactionnelle est réduite et que « la réussite de l'interaction n'est pas nécessairement le signe d'une véritable appropriation des connaissances ». En réalité, le terme

de « cours dialogué » est donc souvent employé pour désigner l'interaction orale professeur/élève et non pas dans son acception véritable.

D'autres types d'interactions existent, auxquelles les enseignants ont moins recours aujourd'hui, qu'il s'agisse de l'instruction monologale, dispensée sous une forme frontale, sans contribution de l'élève au discours, ou très peu. Quant à l'exposé dialogique, il se rapproche davantage de la conversation, dans la mesure où les apprenants participent activement, posent de vraies questions qui ne donnent pas lieu à de simples évaluations de l'enseignant. Le savoir est construit collectivement. Enfin, les interactions en classe comportent également les interactions entre apprenants, plus ou moins contrôlées par les enseignants, qui, selon la terminologie du Conseil de l'Europe (*op.cit.*, p. 15) peuvent se réaliser sous différentes formes de discours (socioculturel, procédural, instrumental, etc.). Nous n'approfondirons pas ce point dans la mesure où il n'est pas au centre de cette recherche.

2.3. Focus sur la langue et les apprenants en classe ordinaire

2.3.1. Quelle langue française les EANA apprennent-ils ?

La circulaire de 2012 citée ci-avant définit les conditions de l'apprentissage de la langue, dans le cadre de l'inclusion : « L'enseignement de la langue française comme discipline et comme langue instrumentale des autres disciplines ne saurait être enseignée indépendamment d'une pratique de la discipline elle-même ». Les EANA doivent joindre l'apprentissage de la langue française et la poursuite du travail disciplinaire, mais les langages utilisés pour cela n'ont pas les mêmes caractéristiques. Celui qu'ils abordent en cours de français au contact des autres élèves allophones (que l'on désigne souvent comme « Français Langue Étrangère », FLE) relève de la communication, c'est un objet d'apprentissage, tandis que celui qu'ils rencontrent dans les disciplines (si l'on omet les langues étrangères) est un langage d'information, de scolarisation ; on le nomme depuis les années 1980 « Français Langue de Solarisation » (FLSCO). C'est une « langue pour l'école » (Vigner, 1989, p. 41), plus abstraite, qui n'est pas une langue à part entière mais un usage de celle-ci, dans le contexte scolaire (Graveleau, *op.cit.*, p. 47). L'enseignement du FLSCO a d'ailleurs des similitudes avec celui des Disciplines Non Linguistiques (DNL) où la langue n'est pas abordée comme objet mais comme moyen pour entrer dans une matière. Quant au Français Langue Seconde (FLS), terme retenu par l'Éducation Nationale, il désigne la langue dominante de l'environnement des EANA, une langue apprise par obligation, en l'occurrence à l'école : ce terme renvoie plutôt à une réalité

sociolinguistique. Cependant, il désigne aussi plus globalement une langue transitoire entre le FLE et le Français Langue Maternelle (FLM), cette dernière étant la langue utilisée par tous dans les matières, et aussi la langue étudiée par les francophones comme matière (au lycée, essentiellement la littérature).

Pour désigner le processus d'apprentissage du français par les EANA, nous trouvons communément l'expression « continuum FLE/FLS/FLSCO/FLM » (Graveleau, *op.cit.*, p. 47) dans la mesure où les enseignants vont faire évoluer leur pratique pédagogique de l'un vers l'autre. Ces sigles parlent de « contextes, de finalités et/ou d'usages différents de la langue, mais qui se recoupent souvent » (Graveleau, *ibid.*). En fonction de son acculturation scolaire et de sa progression, l'élève allophone mettra l'accent sur tel usage : on part souvent du principe qu'il aura tout d'abord besoin d'apprendre à communiquer au quotidien (FLE), tout en étant plongé dans le contexte linguistique de la société où il vit (FLS). Il sera ensuite en contact avec le FLSCO pour manipuler enfin un français « ordinaire » ou FLM. Pour mieux cerner les enjeux langagiers des EANA, nous pouvons également citer Jim Cummins (1979) qui a défini les deux principaux types de compétences langagières nécessaires en contexte scolaire, à savoir les « compétences de base en communication interpersonnelle » (BICS¹¹), abordées prioritairement en cours de FLS, alors que la seconde compétence langagière, la maîtrise de la langue cognitive-académique (CALP), est davantage du ressort de la CLO. Helmut Vollmer ajoute à ces deux compétences celle de « littéracie académique » (2006, p. 7), permettant de penser et de communiquer clairement dans la langue spécifique à une matière.

N'oublions pas, enfin, que le contexte d'apprentissage homoglotte favorise la progression des apprenants : nous pouvons affirmer avec Claude Cortier, Robert Bouchard et Chantal Parpette (2008, p. 30) que les élèves allophones « bénéficient d'une double exposition scolaire et non-scolaire à la langue étrangère, qui décuple – tant quantitativement que qualitativement – les ressources linguistiques mises à leur disposition ». Cela dit, nous savons que la langue ne sera, pour eux, jamais une langue première, et que des étayages seront nécessaires pendant de nombreuses années. La recherche dit qu'il faut au minimum cinq ans pour qu'un élève allophone atteigne le niveau de ses pairs en langage académique (Cummins, 2007, p. 1). Intéressons-nous plus précisément à ce dernier : quelles en sont les caractéristiques ?

¹¹ Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) and Cognitive Academic Language Proficiency (CALP).

2.3.2. La langue académique pour tous, un sujet de recherche actuel

C'est d'abord au niveau européen qu'a été définie la langue de scolarisation, avec les recherches du Conseil de l'Europe¹² depuis les années 2000, dont fait partie le document d'Helmut Vollmer : *Langue des autres disciplines* (2009). Il y précise, dès l'introduction (p. 4), qu'il est erroné de considérer les disciplines comme « non linguistiques », mais qu'il s'agit en fait de « matières au "contenu non linguistique" » et qu'en revanche, « la compétence langagière fait partie intégrante de la compétence liée à la discipline » (*ibid.*). Selon le chercheur, l'interaction orale relève pour une grande part d'un langage didactique, où le professeur tient son rôle d'animateur et de régulateur des échanges, et pour une autre part de ce que l'on appelle le langage académique (*ibid.*, p.8). Mais qu'est exactement la langue académique, utilisée à l'oral et surtout à l'écrit ? Helmut Vollmer la définit comme une langue de scolarisation utilisée dans un contexte propre à une matière (*ibid.*, p. 7), caractérisée par un lexique plus spécifique, un style plus formel, plus abstrait et métaphorique. Ces formes de discours sont souvent structurées « selon les conventions du type de texte ou du genre considéré » (*ibid.*).

Si l'on se réfère au *Cadre européen commun de Référence pour les Langues* (CECRL), cette utilisation de la langue correspond à un niveau C1 d'utilisateur expérimenté. Toutefois, le Centre Européen des Langues vivantes (CELV) conclut dans son étude sur les correspondances entre le CECRL et deux disciplines, les mathématiques et l'histoire, que le niveau linguistique permettant l'autonomie en CLO au lycée est un niveau B2 (CELV, 2016, p. 55). Ce travail émanant du Conseil de l'Europe a pour objectif, outre d'indiquer les niveaux de compétences langagières nécessaires aux allophones pour réussir dans ces deux matières, de sensibiliser les enseignants à la dimension linguistique de leur spécialité (*ibid.*, p. 58). Notons qu'au moment de notre recherche-intervention, un seul des cinq EANA est censé avoir atteint l'autonomie linguistique nécessaire à la réussite en CLO.

La langue académique est à la fois spécifique à chaque discipline, et aussi transversale en ceci qu'elle utilise un langage scolaire commun à toutes, même si la polysémie n'en facilite pas la compréhension (Cherqui et Peutot, *op.cit.*, p. 117) : comment réaliser par exemple la consigne « décrire » en mathématiques, en géographie, en littérature (Auger, 2023) ? Ces deux facettes de la langue académique (spécificité et transversalité) peuvent elles-mêmes être éloignées de celles que l'élève allophone aura rencontrées dans sa scolarité antérieure, où les attentes institutionnelles ont pu être très différentes (Cherqui et Peutot, *ibid.*, p.117). Citons à titre

¹² En ligne, page vérifiée le 29 juin 2025 <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/languages-of-schooling>

d'exemple l'enseignement français en Sciences et Vie de la Terre où les manipulations font partie intégrante d'une démarche de démonstration à la fois scientifique et argumentative, quand il s'agit en Ukraine principalement de restitution de connaissances : c'est cette problématique qui est soulignée dans la fiche repère de la DGESCO à propos des pratiques d'enseignement variables selon les pays (DGESCO, 2012c, p. 7).

Cela dit, la dimension langagière des disciplines peut mettre en difficulté l'ensemble des apprenants, pas seulement les élèves allophones. La seule maîtrise de la syntaxe et de la grammaire ne peut suffire à l'appropriation des connaissances abordées et le degré d'acculturation scolaire va également faciliter la maîtrise de ce langage (Gibbons, 2015, p. 9). La problématique du langage académique dépassant le seul cas de l'enseignement aux allophones (Babault, *op.cit.*, p. 164), il n'est pas surprenant de constater que l'analyse des discours scolaires et des disciplines fasse partie des orientations de recherche actuels (Babault, *op.cit.*, p. 162), pour une meilleure adaptation de l'accompagnement linguistique des élèves.

En outre, le Conseil de l'Europe souligne que la question du lien entre l'échec scolaire et le manque de maîtrise de la langue académique¹³ n'est pas propre à la France. C'est pourquoi, dans le but de donner un cadre à l'élaboration des curriculums en tenant compte de la dimension langagière des matières, deux documents de cadrage ont été publiés par la division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe : en 2010, *Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums* (Beacco *et al.*), ouvrage proposant des mesures pour rendre explicite la dimension langagière des matières scolaires, approfondi en 2016, avec le *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires* (Beacco *et al.*).

Modifier son point de vue sur la langue académique, ne pas la considérer comme allant de soi mais plutôt comme une langue de scolarisation à acquérir ou consolider par l'ensemble des élèves, doit permettre de faire évoluer les pratiques pédagogiques. Bernard Py déclare d'ailleurs que « celui qui passe d'un registre à l'autre dans la même langue pratiquerait aussi un genre de plurilinguisme » (Py, 2006, cité par Auger & Le Pichon-Vorstman, 2021, p. 131). Cette façon de considérer la langue dans les matières scolaires permet de porter un regard différent sur l'inclusion, car si l'ensemble des élèves est susceptible d'être concerné par cet apprentissage langagier, il ne concerne plus seulement les élèves allophones, et ne devrait donc pas être vécu comme un vecteur d'exclusion pour eux, ou comme une problématique qui ralentirait la progression de la classe entière.

¹³ En ligne, page vérifiée le 29 juin 2025 <https://rm.coe.int/16806cc3fc>

2.3.3. L'immersion scolaire ne permet pas une acquisition naturelle de la langue

Il est nécessaire d'aborder ici la théorie d'« acquisition naturelle » des langues étrangères par immersion, pour mieux démontrer encore la nécessité d'un travail explicite sur la dimension linguistique des disciplines. Cette théorie, qui a eu cours à partir des années 80, notamment suite aux travaux de Stephen Krashen, postule entre autres que les langues secondes sont acquises comme les langues premières, dans un grand bain linguistique, inconsciemment (Hilton, 2014), de façon implicite.

Cette dichotomie entre l'acquisition et l'apprentissage a depuis fait son chemin, comme l'atteste la fiche repère de la DGESCO (2012b) : « 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 ». L'immersion linguistique est, certes, bien réelle à l'école, univers privilégié de l'apprentissage de la langue pour les alloglottes ; tout EANA bénéficie d'un contexte homoglotte favorable à l'apprentissage langagier. Cependant, avec Jean-Claude Rafoni (2015), on comprend qu'il ne faut pas confondre « immersion linguistique » (terme général) et « immersion scolaire » (dans la classe), « où un cadre didactique verrouille toute velléité d'appropriation spontanée de la langue » (p. 317). Au sujet des classes de primaire, il postule que ce sont des « lieux de silence et d'enseignement avec pour seul objectif l'actualisation du programme dans chaque discipline » (*ibid.*, p. 316) ; nous avons de la même façon décrit (2.2.2) un discours pédagogique ne favorisant guère l'échange et la consolidation des compétences langagières. Ainsi, l'immersion scolaire ne permet pas, de façon naturelle, sans une attention particulière de l'enseignant, l'acquisition de compétences langagières (Vollmer, 2009, p. 5) ; l'enseignant doit aider l'apprenant à construire ses compétences en profitant de l'immersion linguistique, bien réelle.

Nous pouvons affirmer à la suite d'Élodie Graveleau (*op.cit.*, p. 299) que « si l'effort n'est pas porté sur l'apprentissage explicite du vocabulaire et des genres de discours mis en œuvre en classe [...], il est probable que les élèves ne pourront pas avoir accès aux contenus linguistiques de chaque matière », même si l'élève est par ailleurs autonome dans les compétences de communication quotidienne (y compris au niveau B1). Il convient donc de « renoncer à l'idée de l'acquisition spontanée par immersion en classe » (*ibid.*, p. 301) pour se souvenir qu'une matière scolaire n'est jamais « non linguistique » (voir 2.3.2.). Essayons maintenant de comprendre ce qui se cache derrière ce « bain linguistique » offert aux EANA : quelles compétences doivent-ils réellement travailler ?

2.3.4. Les compétences à l'œuvre chez les EANA

On dit souvent que les alloglottes apprennent la langue, dans la langue (Gibbons, *op.cit.*, p. 9). En effet, une des caractéristiques fondamentales du processus d'apprentissage à l'œuvre chez les élèves allophones est ce que Pierre Bange a nommé la « double focalisation » (1992, p.3), qui consiste à se concentrer à la fois sur la langue en tant qu'objet (la forme), et sur le message transmis (le fond), alors qu'en dehors de la classe, l'attention ne se porte habituellement que sur le message. Dans un cours de langue, la bifocalisation est très fréquente et l'enseignant spécialiste de DDLIC en est conscient ; il sait adapter ses activités pédagogiques en fonction, ainsi que son débit de parole. En CLO, même si la langue ne fait généralement pas l'objet d'une attention particulière, l'apprenant alloglotte se focalise également sur l'aspect linguistique en même temps que sur le fond. La différence est que l'enseignant n'en a pas conscience, qu'il n'adapte pas son débit, et que l'élève n'a pas le temps d'analyser la langue s'il veut suivre le déroulement du cours, d'où des difficultés de compréhension. Un des enjeux de la formation des enseignants est donc de s'apercevoir de ce phénomène pour mieux accompagner l'élève allophone en lui proposant des étayages adaptés.

Parmi les activités langagières de la classe, telles qu'elles sont définies dans le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001), Chantal Parpette souligne que c'est la réception orale qui occupe la part la plus importante de l'activité des EANA : « la compétence la plus déterminante à acquérir, la plus urgente, celle qui permet d'accéder aux contenus d'enseignement et à l'écrit, c'est bien la compréhension orale, indispensable pour suivre les discours des enseignants » (Parpette, *op.cit.*, p. 1). Nous pouvons ajouter aussi que c'est la compréhension orale qui va permettre à l'élève d'intervenir dans les interactions orales. De plus, la compétence de réception orale se mêle aux compétences de production et de réception écrites : c'est ce que l'on nomme la compétence « oralographique » (Cortier *et al.*, *op.cit.*, p. 32), l'élève étant concentré sur le discours de l'enseignant, tout en réalisant un travail écrit de lecture (un document, des notes au tableau) ou d'écriture (notes au tableau, sous la dictée, avec une consigne donnée, etc.). Une des propositions pédagogiques pour accompagner les élèves allophones est justement de proposer une différenciation de ces activités pour aller vers une complexification progressive, ce que les professeurs de FLS maîtrisent le plus souvent, quand le professeur de CLO est probablement moins outillé. Tout comme pour la bifocalisation, avoir cette complexité à l'esprit peut aider l'enseignant à mieux accompagner l'élève allophone et ainsi tâcher d'atténuer son sentiment d'insécurité.

2.3.5. Allophonie et insécurité (linguistique et statutaire)

Comme le rappelle Nathalie Auger (2023, p.1), il existe chez les EANA un « sentiment de vulnérabilité (qui) peut être exacerbé chez l'élève à la fois par le manque de compréhension du nouvel environnement, des consignes, et de ce qui est attendu de lui en général en plus du harcèlement potentiel (Guedat-Bittighoffer et Dat, 2018) ».

Rappelons brièvement ici en quoi la maîtrise des compétences de réception et de production orales est tout particulièrement ardue pour les élèves alloglottes. Tout d'abord, elle est liée au format du cours dialogué qui suppose de maîtriser le jeu interactif (paroles enchâssées, polyphonie, rapidité) ; ensuite, le discours varie en fonction des disciplines et aussi des personnalités des enseignants. Enfin, la langue académique, au lycée, aborde des sujets abstraits et pointus.

On peut ainsi facilement imaginer dans quelle insécurité est plongé un EANA en inclusion dans une classe ordinaire, une insécurité linguistique, due à un écart avec la norme véhiculée par l'école. Bernard Py (1993, p. 2) identifie deux sortes de pressions rassemblées par la notion de norme : celle, explicite, que l'institution pédagogique renvoie à l'élève lorsqu'il y a un écart entre sa réalisation et le contrat didactique prévu dans la classe, et la norme implicite lorsque l'élève allophone « perçoit des différences linguistiques entre ses propres productions et celles de son interlocuteur natif » (*ibid.*).

Véronique Miguel Addisu (2014, p. 178), ayant observé des EANA en CLO et en UPE2A, mentionne, quant à elle, des pressions liées à la conformité au métier d'élève tel qu'attendu dans l'institution scolaire française. C'est effectivement une norme à acquérir pour les nouveaux arrivants, qui ne souhaitent pas être considérés comme différents : se fondre dans la masse fait partie des objectifs à atteindre. On peut parler ici d'insécurité statutaire, qui dépasse la seule problématique de la langue.

Cette question d'insécurité renvoie à la notion de face, définie en premier lieu par le sociologue Erving Goffman (1973). La face est l'image que l'on veut donner de soi : intervenir dans la classe signifie s'exposer, prendre le risque d'être évalué ou jugé par ses pairs comme par l'enseignant. Fabrice Peutot, en analysant un cours dialogué, montre qu'il est une affaire d'experts (Peutot, 2008, p. 90) : la lenteur, l'hésitation ne sont pas autorisées, la timidité n'est pas de mise.

L'enseignante participante, interrogée au sujet du comportement des élèves allophones dans le cours dialogué (entretien 1, phase 1), imagine que Madiou « va s'effondrer » (séquence 3 TP 16) si elle l'interroge, que sa face est menacée, c'est pourquoi elle préfère ne pas le solliciter.

On peut se demander si la face de l'enseignante pourrait, elle aussi, se trouver menacée lorsqu'elle tente de communiquer avec les EANA, se sentant elle-même en difficulté avec les langues étrangères. L'étude du cadre de la recherche nécessite désormais de se pencher sur ce que vit l'enseignante accueillant des élèves alloglottes dans sa classe.

2.4. Enjeux linguistiques des disciplines et accès à la pensée enseignante

2.4.1. Les enjeux linguistiques des disciplines : une prise de conscience nécessaire

Citons tout d'abord l'introduction du *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants – Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires* du Conseil de l'Europe (*op.cit.*), rappelant « l'importance de la langue dans toutes les matières, un principe largement sous-estimé et même parfois contesté » (p. 7). En outre, les enseignants n'ont généralement pas de recul sur les discours qu'ils produisent : c'est ce que soulignent Guy Cherqui et Fabrice Peutot (*op.cit.*, p. 118) :

Lorsque l'on interroge un professeur sur le discours et les formes du discours qu'il produit face aux élèves, soit il est incapable de répondre, soit il se trompe complètement parce qu'on est souvent inconscient des discours que l'on produit à l'oral et parce que la manière dont il tient le discours ne lui pose pas question.

Helmut Vollmer (2009, p. 5) souligne que « les exigences langagières et de communication inhérentes à l'apprentissage d'une matière ne sont pas suffisamment rendues explicites aux apprenants. Elles font partie du curriculum caché et restent masquées ». Nous pouvons en effet constater, dans le programme de 2019 de Sciences Économiques et Sociales de 2GT¹⁴ qui nous concerne, qu'une courte référence à la « maîtrise de la langue écrite et orale » est faite en préambule, sans que cet aspect ne soit explicité davantage. Pourtant, l'ensemble des objectifs d'apprentissage décrits ensuite fait état d'un niveau d'exigence langagière élevé, qui mériterait une attention particulière, comme préconisé par le Conseil de l'Europe.

Nathalie Auger (2010) explique que les enseignants confondent souvent compétences académiques et linguistiques, et que par conséquent leur image des EANA et du plurilinguisme en est altérée. Du reste, cette représentation s'accompagne d'un sentiment d'échec lorsque les élèves ne progressent pas assez vite. C'est ce qu'évoque Nathalie dans son premier entretien avec l'expression « barrière de la langue » communément utilisée dans la communauté enseignante (Perego, *op.cit.*, p. 28) : la langue semble être celle qui empêche la progression

¹⁴ En ligne, page consultée le 29 juin 2025 <https://eduscol.education.fr/document/23149/download>

académique des élèves. Sans ignorer les difficultés liées à l'allophonie, il serait plus intéressant de se demander comment accompagner au mieux les EANA dans cette maîtrise de la langue académique, tout en étant conscient que leurs compétences scolaires ne sont pas diminuées.

Une première étape nécessite donc de rendre les enseignants conscients des enjeux linguistiques de leur discipline : la langue qu'ils produisent a un effet sur la compréhension des élèves, et à plus long terme sur leur progression et leurs compétences linguistiques. Même si les discours des enseignants sont observables, donc susceptibles d'être analysés, ils font rarement l'objet d'un travail ou d'une réflexion de la part des enseignants, de par leur caractère fugace, variable, imprévisible, contrairement aux supports écrits.

Ainsi, rendre visible la langue des matières scolaires n'est pas une pratique commune, c'est pourquoi le *Guide* du Conseil de l'Europe de Jean-Claude Beacco *et al.* (2016) propose plusieurs niveaux d'action pour soutenir les enseignants, qui bien souvent se retranchent derrière l'idée qu'ils ne sont pas compétents pour prendre en main l'aspect linguistique de leur discipline, ou encore que celui-ci ne fait pas partie des objectifs pédagogiques prévus : il est donc plus simple de laisser cela aux spécialistes, les professeurs de l'UPE2A (*ibid.*, p. 103).

2.4.2. Quelles initiatives pour former aux enjeux linguistiques des disciplines ?

Tout comme l'organisation de l'inclusion est à envisager à plusieurs niveaux (voir 2.1.3.), la prise en compte des enjeux linguistiques des disciplines par les enseignants fait l'objet d'initiatives selon différents plans : c'est ce que résume le chapitre 11 du *Guide* cité au paragraphe précédent. Les chercheurs identifient dans un premier temps des initiatives aux niveaux supranational (via le projet multilatéral Comenius EUCIM-TE) et national (formation initiale et continue des enseignants), comme en France dans le cursus de Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (Master MEEF) en Lettres, mais qui reste une exception dans la formation initiale des enseignants (Graveleau, *op.cit.*, p. 131). Christine Perego indique de la même façon que la question de l'inclusion des élèves allophones (*op.cit.*, p. 19) est peu abordée en formation initiale, alors qu'une meilleure prise en compte des besoins de ces élèves serait plus efficace par ce biais, plutôt que par des propositions qui sont, d'une part, inégales sur le territoire, et qui, d'autre part, reposent souvent sur la volonté individuelle des enseignants via la formation continue. Aux niveaux régional et local, c'est par l'intervention de « conseillers en apprentissage de la langue » ou « éducateurs spécialisés en littératies » qu'un travail sur les enjeux linguistiques des disciplines scolaires est proposé. En France, c'est une responsabilité qui incombe aux CASNAV. Enfin, des stratégies ascendantes sont mentionnées,

émanant des établissements et des équipes, comme les Formations d'Initiatives Locales, mises en place par les CASNAV également, telles que celle de notre établissement, réalisée en 2024. Cependant, le *Guide* précise que leur réussite n'est « possible qu'avec le soutien actif de l'ensemble du système éducatif aux niveaux local, régional et/ou national et nécessite la mise à disposition de conseils et ressources supplémentaires » (*op.cit.*, p.107). Plus loin dans ce paragraphe est soulignée l'importance du contexte éducatif pour le développement de l'enseignement inclusif de la langue académique :

Nul ne peut contester qu'un enseignement inclusif de la langue académique dans le système éducatif ordinaire doit s'accompagner d'une culture éducative sensible à la dimension linguistique dans l'ensemble des disciplines enseignées à l'école. Cet objectif est toutefois très difficile à atteindre sans une aide extérieure qui facilite la prise de conscience des habitudes susceptibles de contribuer à la fossilisation des formes d'utilisation de la langue de type conversationnel/interactif chez les élèves.

Tout en constatant que les initiatives étaient nombreuses, les auteurs du *Guide* regrettaient, en 2016, que le développement des compétences linguistiques dans les disciplines par les enseignants reste encore à faire, la plupart des initiatives à cet effet s'étant révélées « infructueuses » (*ibid.*, p. 115). Ils déclaraient alors que les enseignants avaient besoin « de concepts et d'outils qui les aident à comprendre ce que cela signifie concrètement ». Christine Perego (*op.cit.*, p. 23) apporte toutefois en 2023 une note plus positive, puisqu'elle remarque que les demandes de FIL adressées aux CASNAV sont en forte augmentation : elle note un « engouement » pour la formation (*op.cit.*, p. 19) et même « un début de mutation pédagogique » (*op.cit.*, p. 24) dans la mesure où l'on voit poindre, mais faiblement, l'utilisation des démarches plurielles dans les classes ordinaires.

Pour développer la sensibilité aux aspects linguistiques des disciplines, Chantal Parpette (2004) suggère, quant à elle, de réaliser un travail réflexif à partir d'analyse de transcriptions, démarche proposée dans notre intervention. C'est également le fondement de l'approche dite du « partenaire critique » proposée dans le *Guide* (*ibid.*, p. 108), qui consiste à mettre en place une observation entre pairs, favorisant l'autoréflexion.

Si nous savons maintenant que les professeurs doivent connaître la place de la langue dans leur discipline, pour être aptes à faire évoluer leurs pratiques de classe à cet effet, reste à savoir comment faciliter cette prise de conscience. L'accès à l'agir professoral, que nous allons maintenant présenter, peut y contribuer.

2.4.3. Qu'est-ce que l'agir professoral ?

Francine Cicurel (2011b, p.48) décrit la notion d'agir professoral comme

l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné. Il comporte également les intentions, les motifs et les stratégies mises en place. Il ne se limite pas à ce qui se passe dans *l'ici maintenant* de la classe, car il est aussi un projet, une projection et une prise en compte du passé.

Grâce aux explicitations données par le professeur, via les EAC, le chercheur a donc accès à des données autres que linguistiques (celles visibles dans les interactions). Francine Cicurel et Véronique Rivière parlent du « clair-obscur de l'interaction » (Cicurel & Rivière, 2008), les données claires des échanges en classe étant obscurcies par des éléments plus complexes, plus ou moins cachés, d'ordre « socio-affectifs, psychologiques, socio-historiques » (*ibid.*).

Cette approche met en lumière la complexité du rôle de l'enseignant, qui construit son « style professoral » en fonction de nombreux paramètres, en lien avec le passé, le présent et le futur. En effet, il a construit son répertoire didactique au fil des années, en fonction de ses expériences et modèles plus ou moins conscients. Nous pouvons parler de normes intériorisées, pour désigner les principes qui sous-tendent la prise de décision, pendant le cours, *in situ*, ou lors de sa préparation.

Dans la classe, le professeur réagit en fonction de ce bagage : il sera plus ou moins souple face à ses planifications et à sa gestion du temps, acceptera d'improviser (déréalisations), de prendre des risques, de s'adapter à ce qui émerge, remettant parfois en cause sa position haute dans la classe. Il prend sans cesse des décisions, sans être conscient de ce qui les motive, et est confronté à de nombreux dilemmes : s'adresser à tous ou à un élève, s'adapter aux demandes ou poursuivre le programme, être proche des élèves ou contrôler le groupe (Muller, 2014) ? Les EAC peuvent permettre de comprendre ce qui sous-tend ces prises de décisions, et d'avoir accès aux émotions qui surgissent pendant le cours : le métier d'enseignant comporte une forte dimension affective qu'il convient de prendre en compte dans l'analyse de l'action enseignante. Les verbalisations de l'enseignant sur sa propre pratique nous donnent enfin accès à ses motifs d'action (Cicurel, 2011b, p. 41), ce qui guide tel ou tel choix pédagogique, les obstacles que l'enseignant cherche à surmonter. Lors de l'EAC, un processus réflexif se déclenche chez l'enseignant observé, processus nécessaire pour qui cherche à faire évoluer ses pratiques.

La proposition d'intervention qui va suivre va chercher à s'adapter aux normes de l'enseignant et à son style d'enseignement. Aussi, nous terminerons notre cadrage théorique par la présentation de la notion d'étayage.

2.5. La notion d'étayage

2.5.1. Principes fondamentaux

L'approche socioconstructiviste de l'enseignement considère l'apprentissage comme un processus social et collaboratif, plutôt que comme une construction individuelle ne relevant que de la sphère cognitive. C'est la théorie développée en premier lieu par Lev Vygotski, et qui a pour principes fondamentaux la médiation et l'interaction sociale en tant que bases d'apprentissage. Jerome Bruner a, par la suite, développé la notion d'étayage, autrement dit de soutien apporté à l'apprenant par l'expert, qu'il se trouve en classe ou dans d'autres contextes. Il s'agit donc de collaborer dans l'objectif de permettre à l'élève d'atteindre l'autonomie.

Il est intéressant de garder également à l'esprit l'idée développée par Pauline Gibbons en introduction de son ouvrage sur les étayages (*op.cit.*, p. 2), qui envisage l'apprenant non pas comme un individu à qui il manquerait un savoir, mais comme un individu susceptible de devenir : il est plus pertinent de donner confiance aux élèves en les préparant au succès plutôt qu'en leur permettant de tomber. Donner confiance suppose cependant que les objectifs à atteindre ne soient pas hors de portée : c'est ce que recouvre la notion de « zone proximale de développement », qui incombe à Lev Vygotski et qui consiste à prendre en compte le niveau de compétence de l'apprenant dans les activités qui lui sont proposées. Charlotte Vallat (2011, p. 200), à la suite de Pierre Bange (1996), décrit l'appropriation comme le passage de l'hétérorégulation (« régulation du comportement verbal par un autre compétent ») à l'autorégulation. Voici comment la chercheuse résume le rôle de l'étayage dans le processus interactif (*ibid.*):

Pour qu'une interaction soit bénéfique, deux conditions doivent être remplies : l'interaction devrait se dérouler dans la ZDP de l'apprenant (Vygotsky) et l'activité proposée par l'acteur pédagogique devrait être propre à développer l'autonomie de l'apprenant. Une aide à la résolution d'un problème ne semble contribuer à l'apprentissage (n'est un étayage) que si elle est une aide à l'autorégulation.

S'appuyant sur les travaux de Pierre Bange, Rita Carol et Peter Griggs (2005) ainsi que de Jerome Bruner (1983), Charlotte Vallat identifie également six fonctions principales de l'étayage dans le cadre d'un cours de FLE (*ibid.*, p. 199), à savoir :

- une « fonction de maintien et de guidage de l'attention », qui consiste à motiver les élèves à entrer dans une activité, encourager par une écoute ouverte, déléguer, encourager la prise de parole,
- une « fonction de finalisation », en explicitant l'objectif de l'échange ou de la tâche,

- une « fonction de prise en charge des éléments de la tâche hors de portée des élèves », qui consiste à faire dire (libérer la parole), faire réfléchir (mettre en perspective, ne pas monopoliser la parole, questionner, reformuler, etc.),
- une « fonction de contrôle de la frustration », en s'appuyant sur la correction par les pairs, en évitant de souligner les erreurs, en acceptant les hésitations, les silences (contre-étayages),
- une « fonction de démonstration ou de « "présentation de modèles" », qui signifie expliciter la consigne, illustrer par des exemples,
- une « fonction de *feedback* », retardant la validation pour tenir compte de la surcharge cognitive de l'apprenant, voire faisant valider par l'apprenant ou ses pairs.

Nous verrons lors de l'analyse des données (partie 3) que ces fonctions s'appliquent de la même façon dans la classe ordinaire. La notion définie, observons à présent les différents types d'étayages que nous pouvons prévoir en CLO, à destination des élèves allophones en particulier, mais pas uniquement.

2.5.2. Une proposition de catégorisation pour la classe ordinaire

Jean-Claude Beacco *et al.* distinguent deux types d'étayages (2016, p. 80), au niveau « macro » et au niveau « micro », les premiers étant anticipables et directement liés aux exigences de la discipline, les seconds non anticipables, spontanés, mis en place lorsqu'un obstacle linguistique se présente, lorsque l'apprenant en a besoin. Cette catégorisation nous paraît en rejoindre une autre, que nous proposons de nommer « étayages méthodologiques » (la conduite de classe) et « étayages linguistiques », ceux qui surviennent dans l'échange. Le professeur qui se penche sur l'aspect linguistique de son discours y réfléchit en amont, certes, mais il réagit aussi en fonction des échanges du moment. Cette distinction nous paraît plus adaptée à l'intervention présente, les étayages plus faciles à identifier par l'enseignant de CLO, notre objectif dans ce recensement étant de préparer l'intervention auprès du professeur. Néanmoins, certains aspects peuvent relever des deux aspects ; lorsqu'il s'agit par exemple de laisser le temps à l'élève de préciser sa pensée, on peut considérer qu'il s'agit d'une méthode pédagogique, mais qui a trait à la sphère linguistique puisque nous réfléchissons à la circulation de la parole. Les deux types d'étayages ne forment donc pas des catégories hermétiques.

Nous mettons volontairement de côté un certain nombre d'étayages concernant notamment l'aménagement des ressources de la classe, des supports écrits ou des évaluations, pour nous concentrer ici sur ceux qui concernent, de près ou de loin, les interactions. Ces propositions d'étayages sont présentées plus en détail en annexe 13. Retenons tout de même, comme le

souligne Chantal Parpette (*op.cit.*, p. 9), que proposer des étayages dans le discours de l'enseignant relève d'un « vaste chantier, délicat à plusieurs égards, entre autres parce qu'il touche à une dimension sur laquelle il n'est pas facile d'envisager des aménagements, celui de la parole des individus ». Néanmoins, l'Éducation Nationale, à travers la fiche *Repères sur l'inclusion* (DGESCO, 2016b, p. 6), met en évidence l'importance d'un étayage pédagogique en direction d'un EANA, « indispensable pour le sécuriser et l'aider à progresser dans les usages du français dans toutes les disciplines et tous les domaines d'enseignement » : l'objectif est posé. Alors, que proposer concrètement ?

2.5.3. Étayages méthodologiques

En premier lieu, pour consolider les compétences linguistiques des élèves, il n'est pas possible d'envisager une pratique nouvelle trop éloignée du style d'enseignement du professeur. Il faut garder à l'esprit que les étayages que nous allons proposer ne peuvent pas être identiques pour tous les enseignants : il convient de partir de la réalité du terrain. Par exemple, proposer de mettre en place des interactions fortement basées sur la collaboration entre élèves à un professeur dont le style d'enseignement est d'ordinaire très frontal n'est pas réaliste. Il est préférable de procéder par petites touches : tenir compte de la zone proximale de développement des enseignants permettra donc de proposer des étayages adaptés.

Tout d'abord, parmi les étayages méthodologiques, nous affirmons avec Pauline Gibbons que, face à un enseignant souhaitant modifier sa pratique pédagogique, il peut être utile de lui rappeler qu'une attitude globale positive, des encouragements, permettent une plus grande confiance et donc une plus grande prise de risques (2015, p. 27), surtout pour des apprenants plus vulnérables (2.3.5.) : cette pratique entre dans la fonction de maintien et guidage de l'attention (2.5.1.).

D'autres recommandations, d'ordre assez général, visant à étayer les usages de la langue en classe, sont formulées également par Jean-Claude Beacco *et al.* (2016, p. 78) : ils encouragent les enseignants à « interroger les élèves pour leur faire préciser leurs idées ou les amener à expliquer leur interprétation des choses ou à remettre en question leurs opinions », et aussi à « apporter un feedback qui vise à améliorer la littératie dans la discipline ». En outre, les corrections ne doivent pas être systématiques mais utilisées seulement lorsque la maîtrise linguistique est centrale pour atteindre un objectif (*ibid.*, p. 138), ce qui rejoint la fonction de « contrôle de la frustration » (2.5.1.) énoncée par Charlotte Vallat. Même si ces pistes méthodologiques semblent évidentes, il est important de les rappeler à tout enseignant non

spécialiste de la DDLC, comme point de départ fondamental pour amener les élèves allophones à une plus grande implication dans le cours dialogué. De surcroît, les chercheurs (*ibid.*, p. 81) mentionnent des interventions en classe « subtiles et peu démonstratives » : si l'enseignant est sensible à la dimension linguistique de sa matière, il saura par exemple permettre à l'élève allophone, plus encore qu'aux élèves francophones, de développer sa réponse, le laisser hésiter, l'encourager à reformuler.

Dans le document de référence de la DGESCO, *Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire. Développer des pratiques de différenciation pédagogique* (*op.cit.*, p. 8), on trouve les mêmes pistes pour favoriser l'interaction : l'insécurité linguistique des EANA doit inciter l'enseignant à leur laisser le temps de répondre, avec bienveillance et sans correction systématique (fonction de contrôle de la frustration). Le document préconise aussi le recours à des temps de travail en groupe ou en binômes, propices à la production orale et aux échanges entre pairs (*op.cit.*, p. 11-13).

En 2004, Chantal Parpette (p. 9) propose également des étayages méthodologiques permettant de rendre l'interaction plus profitable aux élèves allophones, telles que :

- Un temps de parole moins important pour l'enseignant avec un échange plus fréquent d'informations et davantage de concertation entre élèves (objectif : encourager la production des apprenants).
- Une répartition plus nette de la parole, limitant les enchâssements et prévoyant de vrais temps magistraux et de vrais temps de travaux dirigés (objectif : faciliter la compréhension du discours).

Parmi les étayages favorisant l'acquisition de compétences linguistiques, le professeur peut aussi définir des attentes linguistiques lors de la définition des objectifs pédagogiques (quel type d'action verbale est nécessaire pour les atteindre), en vérifiant qu'ils ont été atteints en fin de séquence (Beacco *et al.*, *ibid.*, p. 136). Cette transparence sur les objectifs à atteindre permet de fixer un cap atteignable, de rassurer l'élève allophone qui sait où il va ; il s'agit ici de la fonction de finalisation identifiée par Charlotte Vallat (2.5.1.).

Pauline Gibbons donne à son tour un éclairage général sur le contexte de la classe où des élèves allophones sont inclus (2015, p. 26), avançant que la langue se construit d'une part lorsque les apprenants doivent se faire comprendre de l'autre (approche socioconstructiviste), avec des activités collaboratives, de résolution de problèmes, et d'autre part quand on propose des activités stimulantes dont le niveau de langue à utiliser est supérieur au niveau de l'élève. Pour ce faire, les EANA doivent se trouver dans un contexte sécurisant : on retrouve ici le concept de zone proximale de développement (*ibid.*, p. 27). Quant aux constitutions de binômes, il est

pertinent de mettre en place des groupes mélangeant des élèves allophones et francophones, ces derniers fournissant un exemple linguistique riche : c'est l'idée du tutorat par un élève francophone fréquemment proposée comme soutien à l'inclusion (DGESCO, 2016b, p. 11), que nous ne développerons pas ici. Des groupes d'élèves allophones peuvent être également constitués de temps en temps (mais pas uniquement, pour éviter la mise à l'écart) en s'assurant que le seul recours à une L1 identique soit limité.

On peut constater à travers les apports de ces nombreux chercheurs que ces recommandations mettent en jeu le style d'enseignement, fondamental : on touche ici à la méthode, frontale ou non, à la position de l'enseignant qui monopolise parfois la parole pour se trouver en position haute, voire très haute, à la place donnée à la co-construction des savoirs et au travail coopératif. Autant de considérations, centrales, qu'il convient de garder à l'esprit dans l'intervention proposée sur les interactions, tout en sachant qu'il s'agit de composer avec la personnalité de l'enseignant observé.

2.5.4. Étayages linguistiques spontanés

Le professeur de CLO pourrait croire que, face à des élèves débutants ou dont le niveau est élémentaire, il doit tout expliquer, or là n'est pas son rôle. Trop de temps consacré à la dimension linguistique de la discipline serait contre-productif. Il s'agit de se focaliser, donc, sur quelques aspects du langage académique qui, on l'a vu (2.3.2.), est un langage à part entière. La DGESCO (2016b, p. 8) rappelle un ensemble de gestes professionnels intéressants, qui peuvent faciliter la compréhension orale, en particulier l'attention particulière au discours (débit, prononciation, articulation, rigueur de la langue scolaire et qualité de la graphie au tableau), la répétition et la reformulation d'énoncés à destination des EANA, l'association du discours oral à l'écriture de mots-clés, le repérage des phases d'une séance.

Un point fondamental au sujet des étayages linguistiques est le statut des langues maternelles (et des langues étrangères) dans la classe : si l'anglais est régulièrement convoqué par les enseignants comme par les élèves (Astier-Faupin, *op.cit.*, p. 467), il n'en est pas de même des langues d'origine. En CLO, elles sont rarement utilisées, les élèves s'autocensurent, sachant que leur utilisation n'est pas acceptée ou peut mettre les enseignants mal à l'aise (*ibid.*, p. 479). Pourtant, convoquer les langues autres que le français, ou les variations linguistiques, en classe, permet une prise en compte de la pluralité linguistique, et donc de l'identité de chacun (Galligani, 2010), pas seulement des élèves allophones d'ailleurs, les identités dans la classe étant largement plurielles. Ainsi, le processus d'inclusion est à l'œuvre.

Au niveau pédagogique, le recours aux langues d'origine, ou étrangères, peut être un levier permettant de résoudre un problème, de poursuivre une communication impossible pour un EANA : des experts de la langue peuvent aider un élève débutant en français dans la classe, par exemple. Ce type d'étayage ne devrait pas être écarté par les enseignants, même s'ils ne sont pas experts en langues, bien au contraire : il leur donne justement l'occasion de se placer en position basse et de laisser la parole aux élèves, en particulier aux EANA qui la prennent peu. L'utilisation des traducteurs en ligne semble favoriser cette pratique, même s'il pose en même temps la question épineuse de la présence des smartphones en classe.

Parmi les étayages pouvant survenir pendant le cours dialogué (étayages « micro »), Jean-Claude Beacco *et al.* (2016, p. 78) mentionnent également le recours à d'autres langues et cultures, la mise en relief de certains mots et le recours à l'illustration, la répétition et la paraphrase pour les points délicats. Dans l'annexe 3 du *Guide* de Jean-Claude Beacco *et al.* intitulée, *Enseigner les matières dites non linguistiques en tenant compte de leur dimension linguistique* (2016, p. 135), les chercheurs proposent une « liste récapitulative constituée d'énoncés portant sur différents aspects de l'utilisation de la langue en classe ». L'objectif de cette liste est double : permettre à l'enseignant de réfléchir à la dimension linguistique de sa pratique, et l'utiliser dans le cadre d'observations de classe. En ce qui concerne le discours de l'enseignant, nous pouvons retenir quelques points essentiels comme le rythme de parole et l'adaptation des moyens linguistiques utilisés, le recours aux questions ouvertes plutôt qu'au schéma ternaire, l'utilisation de synonymes et de champs lexicaux. Ces points sont repris en détail en annexe 3.

Bien sûr, tous les items ne correspondent pas à tous les contextes d'enseignement, et, du reste, la liste n'est pas exhaustive : nous souhaitons ici faire un tour d'horizon des propositions faites par les chercheurs, en sachant qu'elles ne seront pas proposées dans leur ensemble à l'enseignante participant à l'intervention. Comme nous l'avons souligné précédemment (2.5.3.), il convient de proposer ce qui correspond au contexte d'enseignement. Par conséquent, le recueil de données va permettre d'affiner la proposition d'intervention pédagogique.

Conclusion partie 2

Nous avons compris que l'inclusion était un principe fort de l'école française, incombant à l'ensemble de la communauté éducative, mais nous avons entrevu un certain nombre de difficultés (quels aménagements pour les EANA, quelle application pédagogique en CLO), en particulier au LGT. Pour favoriser l'inclusion, nous avons montré combien un discours

pédagogique adapté aux besoins éducatifs particuliers constitue un levier important : l'accès à la compréhension d'un discours complexe peut être facilité par un enseignant conscient de l'enjeu linguistique de sa discipline et de la complexité de son discours. En effet, tous les élèves de la classe sont confrontés à ce langage académique, qui peut constituer un obstacle à la compréhension pour les EANA dont l'insécurité linguistique est augmentée. Les étayages, méthodologiques ou linguistiques, peuvent permettre aux enseignants de rendre leur discours plus accessible et les interactions plus riches, facilitant ainsi l'acquisition des compétences des EANA. La partie suivante s'attachera à montrer comment cette démarche d'intervention a été mise en place dans une classe de seconde générale et technologique, auprès d'une enseignante de SES qui s'est livrée, en amont de l'intervention, à l'exercice de l'entretien, des films de classe et de l'EAC.

Partie 3 : Analyse du projet et interprétation des résultats

Le cadre théorique et méthodologique établi, nous allons désormais observer les données de terrain, nous permettant une analyse des besoins avant la mise en œuvre de l'intervention. Celle-ci nous conduira à une analyse réflexive, permettant enfin l'évaluation globale du projet au regard de ses objectifs.

3.1. Phase 1 : état des lieux et analyse des besoins

3.1.1. Entretien

L'enseignante interrogée décrit son style d'enseignement, basé sur l'oral et l'échange (séquence 0, TP 2 et 6). Elle explique qu'en classe de 2GT4, les EANA sont « en retrait » (TP 22), ne se mélangent pas aux autres, mais ce ne sont pas les seuls, la classe ne formant « pas un groupe, ils sont des élèves dans une classe » (séquence 3, TP 8). Les élèves allophones semblent être une entité parmi d'autres, alors que l'enseignante souligne que l'année précédente, les EANA « étaient vraiment inclus dans le groupe classe » (TP22) : l'allophonie ne conduit pas automatiquement à l'isolement. Analysons de plus près les points principaux de l'entretien (annexe 5), à savoir l'inclusion, l'oral et enfin les sentiments de l'enseignante.

3.1.1.1. Des difficultés à inclure les EANA

Nathalie déclare rapidement être en difficulté dans l'interaction avec les élèves allophones : elle explique ne pas parvenir à « rentrer en communication vraiment avec eux » (séquence 1, TP 6). Questionnée à propos de ces difficultés, c'est « la barrière de la langue » qu'elle évoque (TP 20) ou « le fait qu'elle ne parle pas anglais » (séquence 2, TP2). On remarque donc que le plurilinguisme est vécu en premier lieu comme un « problème » (séquence 2, TP2) et non comme une richesse à exploiter, représentation négative dont témoigne pareillement Christine Perego suite aux entretiens réalisés auprès de professeurs de collège (*op. cit.*, p. 28). L'insécurité qui point ici peut s'expliquer par le fait que l'enseignante perd son statut d'experte, on comprend donc implicitement que la présence des langues étrangères en classe est rendue impossible, du fait de la non-maîtrise de l'enseignante. Elle ne mentionne pas ce que le plurilinguisme des élèves peut apporter à la classe, et le recours aux langues des élèves comme étayages ne semble pas avoir lieu. Cependant, l'aspect interculturel est considéré comme un potentiel pour le groupe (séquence 2, TP4), potentiel qui, dans le cas de la 2GT4, n'est pas exploité (« pas très utile », TP4). On voit ici apparaître un premier dilemme concernant la présence des EANA dans la classe. L'enseignante utilise d'ailleurs le qualificatif « démunie »

(séquence 2, TP 2), qui rend bien compte de ce ressenti ambigu face à l'altérité : elle ne se sent pas outillée pour cette mission d'accueil pourtant potentiellement enrichissante.

Globalement, l'enseignante n'est pas satisfaite : c'est un « non » franc qui est répété à plusieurs reprises lorsqu'elle est interrogée sur l'adaptation de sa méthode aux EANA (séquence 1, TP18), ou sur la satisfaction ressentie au sujet de son enseignement (séquence 2, TP 10).

3.1.1.2. *L'oral dans la classe : peu de participation, en particulier chez les EANA*

Invitée à s'interroger sur les interactions, dans la séquence 3 de l'entretien, l'enseignante déclare que la classe est peu active : d'après elle, seuls 10 % des élèves participent. Parmi les cinq élèves allophones, quatre n'osent pas parler (TP 16, 20) alors que le cinquième, pourtant grand débutant, prend facilement la parole (TP 16). Elle souligne le fait que le niveau en français n'est pas toujours un obstacle au dialogue (séquence 2, TP 16), venant ainsi contredire l'idée première de « barrière de la langue ». Ainsi, leur mutisme serait plutôt lié à leur personnalité (séquence 2, 18 « ça dépend de l'enfant »). L'enseignante décrit des EANA qui n'osent pas (TP 24), l'une d'entre eux ne prendrait pas la parole « même si elle maîtrisait tout » (TP 34). Les obstacles à la participation des allophones seraient « le vocabulaire, l'accent » (TP 34), « la peur de se faire moquer d'eux » (TP 38), « du regard des autres » (TP 44) : on voit ici que la prise de parole des EANA semble risquée, et que la face du locuteur est menacée. L'enseignante s'interroge sur les raisons de leur mutisme (« je sais pas » est répété à plusieurs reprises, TP 38, 46, 48). Le recueil de données ne prévoyant pas de questionnaire ou d'entretien auprès des élèves, on ne peut qu'émettre des suppositions. Cela dit, la recherche doctorale d'Elisabeth Astier-Faupin (2015) prouve à quel point les EANA sont effacés en classe ordinaire (p. 3) alors qu'ils participent en cours de FLS, dans un contexte sécurisé où « la notion de face est moins présente » (p. 294) et où tous les élèves sont en apprentissage du français. En CLO, en revanche, les EANA se trouvent en position « très basse » du fait de leur manque de maîtrise de la langue, en plus de leur position basse d'élèves (*ibid.*, p.294). La même différence d'attitude est à noter au Lycée C. et A. Dupuy où les élèves observés en CLO, en retrait, participent très régulièrement en cours de FLS. On peut mentionner ici l'« effet de censure » décrit par Pierre Bourdieu en 1984 (p. 132), chez les personnes qui sont « condamnées au silence dans les situations officielles où se jouent des enjeux politiques, sociaux, culturels importants », en l'occurrence chez des élèves en insécurité linguistique et statutaire.

Du reste, Nathalie replace la problématique dans le cadre plus large de la classe, entre les élèves qui s'imposent, « qui ont un peu plus de charisme » (TP 50), et les autres qui « s'écrasent » (TP52) : c'est aussi ce que souligne Elisabeth Astier-Faupin en expliquant que la compétence

de participation à l'oral (un oral didactique) « ne fait pas défaut aux seuls EANA » (*ibid.*, p. 274). « La seconde, c'est super dur », dit Nathalie pour évoquer les rapports humains et probablement les questions de face. Ce manque de participation conduit au décrochage d'un certain nombre d'élèves (TP 30), dont les élèves allophones (TP 26).

Nous voyons donc que l'insécurité linguistique des alloglottes (voir 2.3.4.) est évoquée à plusieurs reprises pour expliquer la faible participation, voire le décrochage, mais que des éléments liés à la personnalité entrent bien évidemment en jeu.

3.1.1.3. *Et l'enseignante dans tout ça ?*

Il est intéressant de noter enfin qu'outre la timidité des élèves, on voit clairement apparaître dans cet entretien le manque d'assurance de l'enseignante (TP 16), qui, elle non plus, n'ose pas (« j'ose pas non plus l'interroger »), qui imagine ce qu'il se passerait si elle leur donnait la parole (« il va s'effondrer si je lui pose une question ») et qui a peur des réactions des autres (« je sais pas comment ça va être perçu »). On peut se demander si cette insécurité est liée à l'insécurité linguistique décrite plus tôt : est-ce qu'elle n'ose pas rentrer en contact avec les alloglottes, de peur d'être elle-même mise en difficulté, et donc de perdre la face ? Pourtant, ce qui est perçu comme la « barrière » de la langue pourrait se transformer en un atout dans la mesure où elle se placerait en non-expert, reconnaissant les compétences des EANA pour ainsi mieux faire émerger leur parole.

Par ailleurs, elle juge sa pratique sévèrement, quand elle annonce ne pas leur apporter grand-chose (séquence 2, TP 12) ou lorsqu'elle déclare mal connaître ses élèves (séquence 1, TP 4) alors qu'elle est par ailleurs capable de décrire leur personnalité, ou leur position dans le groupe classe, avec précision (séquence 3, TP 26 et 34).

Les interrogations de l'enseignante, ses hypothèses au sujet du manque d'implication des alloglottes, son insécurité face aux EANA viennent confirmer l'intérêt de la poursuite du travail réflexif à partir des films de classe, présenté ci-après.

3.1.2. Analyse des cours filmés

Le corpus est volontairement restreint (trois heures de cours) et les transcriptions exhaustives, ceci afin d'éviter des prélèvements trop arbitraires, biais dans la recherche décrit par Violaine Bigot (voir 1.3.3.). Les trois leçons permettent de caractériser le style d'enseignement de Nathalie, son discours pédagogique et les interactions, elles permettent d'observer comment le langage académique se déploie dans le cours.

3.1.2.1. *Vision d'ensemble : le climat de la classe*

Bien que fortement asymétrique, l'échange est décontracté, avec des élèves respectueux, qui réalisent, dans l'ensemble, les activités proposées. Un document de travail est rempli au fil du cours par les élèves (questions ou textes à trous, voir annexe 9) parfois projeté au tableau. Le tableau est peu utilisé en dehors de cela.

L'enseignante n'élève pas la voix. Signe d'une position haute, elle se place toujours au centre de la classe, debout, tout en circulant dans les rangs, témoignant d'une volonté de rapprochement. Le climat semble serein, propice au travail. Cependant, l'attention se dégrade dans une seconde moitié de l'heure, et même si la plupart des élèves continue à prendre le cours en note, un certain nombre a décroché, comme en témoignent les nombreux bavardages ponctués des « chut » de l'enseignante (C1S1 : on observe 6 demandes de silence en 4 minutes).

3.1.2.2. *Le discours pédagogique : position haute et complexité*

Le cours se déroule en majorité à l'oral, avec un discours pédagogique contraint par le support écrit dont il suit la progression (voir extrait C1S1ci-dessous). Les productions écrites ont beau être brèves, la compétence oralographique est bien à l'œuvre :

C1S1, TP16 à 20 :

16. N Et c'est quel pays ↓+ le lieu

17. Af (voix faible) En France

18. N En France ↑

19. Af En France métropolitaine

20. N (à un élève) Alors on va pas tout rajouter parce que ça rentrera pas ↑ donc mais vous pourrez le rajouter ↑ (*se penche sur un cahier d'élève*) là

Le temps de parole de l'enseignante est d'environ 90 %¹⁵, cette asymétrie plaçant à nouveau l'enseignante en position haute, peu propice aux prises de parole des élèves (voir 2.2.2.). Dans son discours, on voit apparaître les différents rôles de l'enseignant (C1S1, TP28), tour à tour évaluateur (« effectivement »), régulateur (« chut »), pédagogue (« 75% des élèves...»), garant du matériel (« tu le débranches... »). L'imbrication des discours peut rendre la compréhension difficile pour les EANA, d'autant que l'on observe de nombreuses ruptures, amplifiant le phénomène de double focalisation (C2S4, TP17 : « Voilà c'est les parts d'une entrep / c'est-à-dire ↑ alors là j'peux pas vous dire combien ils sont exactement ↑ mais c'est des parts en fait d'entreprises ↓ c'est-à-dire que j'vais être propriétaire ↑ alors si vous achetez une action vous allez être propriétaire de 1 sur 1 million ou ça dépend combien y'a d'actions ↓ »).

¹⁵ Le ratio professeur/élève a été mesuré lors de deux séquences (C1S1 et C2S2) : on obtient respectivement 85,2 % et 95,8% (voir annexes 6 bis et 7 bis)

Les illustrations, anecdotes, sont en majorité fournies par l’enseignante, qui ne fait pas référence aux cultures autres que française présentes dans la classe. La séquence 3 du cours 3, par exemple, aborde le sujet de l’épargne. Nathalie cite les différents systèmes d’épargne en France, sans questionner ou faire appel à d’autres systèmes (d’autres lieux, d’autres époques), ce qui pourrait nourrir l’interaction ou impliquer les élèves allophones, tout en fixant les notions disciplinaires en mettant le système en perspective.

On note enfin, dans le discours, une capacité à improviser, réagir selon ce qui survient (déréalisations), tout en gardant le monopole de la parole. En C3S5 (TP3), par exemple, la notion de « modèle » et de « produit homogène » est illustrée par un exemple sur les pâtes. L’enseignante met en scène des mots nouveaux, a régulièrement recours à ce que Francine Cicurel nomme les « scènes énonciatives fictionnelles » (2002, p. 194), propices à la compréhension d’une notion nouvelle, mais on constate que les scènes fictionnelles se situent souvent au milieu de longs monologues qui diminuent leur impact (voir par exemple C2S2, TP 11 ou 17).

3.1.2.3. *Les interactions*

Nous avons constaté que le climat était apaisé dans la classe, sans moqueries ou réactions négatives qui pourraient inhiber les élèves en insécurité. Cependant, le format interactif majoritaire, avec l’enseignante s’adressant à la classe entière, n’est pas favorable aux plus fragiles, comme les EANA, dans la mesure où ils se trouvent systématiquement en compétition pour imposer leur réponse. En effet, on remarque dans les trois cours filmés que les élèves allophones ne prennent jamais la parole, ne souhaitant pas s’exposer (voir 2.3.5.), signe d’une insécurité linguistique, ou statutaire, importante, constat qui confirme celui de l’enseignante formulé dans l’entretien de la phase 1 (3.1.1.1.).

Par ailleurs, le rythme soutenu, le format d’exposé monologal, avec peu d’initiative laissée aux élèves, sont peu propices au développement des compétences linguistiques (pas d’élaboration d’énoncés). On observe de nombreuses questions fermées ou demandes d’achèvements interactifs suivant le schéma interactionnel IRE : des réponses courtes sont attendues, toujours validées par l’enseignante, comme dans l’exemple ci-dessous (C2S4, TP 19 à 25).

N Oui mais qu’est-ce qu’il faut faire ↓ c’est-à-dire que j’vais attendre ↑ j’vais l’acheter au plus
bas ↑ et je vais attendre qu’elle ... ↑
As Monte ↓
N Monte ↓ par contre effectivement ça on te l’a dit Léa ↑ elle peut ... ↑
As Descendre

N Descendre ↓ et là j'suis foutu ↓ chu:t donc là c'est d'argent hein derrière ↓ chu:t alors après y'a des obligations hein chu:t + y'a des obligations mais ça on en parlera :c'est assez technique ↑ qu'est-ce qu'il faut qu'je fasse ↑ si je prends une action ↑ j'vais faire quoi ↓
 Am Faut suivre sa valeur ↓
 N Faut suivre sa valeur ↑ et surtout ↑ faut s' renseigner un peu sur l'entreprise ↓

Les réponses sont répétées systématiquement, même si la réponse a été correcte, collective et donc même si on peut supposer qu'elle est connue d'un grand nombre d'élèves.

Souvent, les élèves manquent de temps pour répondre aux sollicitations : ils n'ont pas d'espace pour intervenir, ce qui peut entraîner leur décrochage. Leur mutisme est induit par le format interactif, comme dans l'extrait suivant (C3S5 ; TP 3), qui comporte plusieurs questions-réponses de l'enseignante : « je vais pas tout pouvoir vous expliquer alors bien entendu ↓ je suis d'accord avec vous ↑ c'que j'vais vous représenter ↑ ça n'est pas la réalité ↓ pourquoi ↓ parce qu'on va émettre des HYPOTHÈSES ↓ d'accord ↑ on va faire en sorte d'oublier certaines variables ↓ exemple ↓ je m'explique ↓ ». L'enseignante ne s'efface pas pour encourager les échanges, mais on constate qu'elle vérifie régulièrement la compréhension des élèves (C3S3, TP 31 et 33 : je suis claire ↑ d'accord ↑ c'est bon pour tout l'monde ça vous avez compris ↑). On peut toutefois se demander si cet étayage est réellement utile ou s'il ne sert qu'à rassurer l'enseignante : les élèves oseraient-ils dire qu'ils n'ont pas compris ? Ce genre de questions rhétoriques, courantes, n'est pas suivi de réactions.

Par ailleurs, les questions portent principalement sur des savoirs, moins sur des opinions ou hypothèses, le professeur attendant une réponse courte, non personnelle, ce qui peut rendre l'échange moins stimulant. Les élèves sont rarement invités à réagir aux propos des autres, pour corriger, résumer, compléter, se concerter. Ils ne manipulent pas le langage académique ou les notions entre eux.

3.1.2.4. *L'acquisition du discours académique*

On retrouve ici la question de la monopolisation de la parole, la langue académique étant manipulée essentiellement par l'enseignante, comme le montre l'extrait suivant (C3S3, TP 14-15) :

Am Faut bien payer pour avoir une carte bancaire ↑
 N Ah attends attention chchchch je je vais reprendre ↓ le Livret Jeune c'est un actif ↑ dans lequel tu déposes de l'argent ↓ d'accord ↑ ok ↑ le compte un compte d'épargne c'est un compte dans lequel tu vas euh alors compte d'épargne tu vas épargner ↑ mais compte courant ↑ c'est celui pour lequel tu vas effectuer des opérations ↓ [...] vous avez pas encore d'salaire ↓ donc il faut l'alimenter ↓

C'est bien l'enseignante qui utilise les termes académiques (« actif, compte d'épargne, compte courant, opérations, alimenter »), quand l'élève n'utilise que le registre courant (« carte bancaire »). La même chose peut être relevée au sujet des concepts, manipulés essentiellement par le professeur, même lorsque ceux-ci ont été étudiés au préalable et sont donc connus des

élèves, comme c'est le cas dans l'extrait C2S2, TP 15 à 17, avec les concepts de « socialisation primaire », « secondaire », « déterminisme social », « modèles », qui gagneraient à être manipulés par les élèves pour consolider des compétences linguistiques et disciplinaires.

Généralement, la langue académique n'est pas travaillée en tant que telle : un mot nouveau n'est pas abordé avec un recours aux synonymes, ou explications, illustrations (voir, dans l'extrait C3S3, TP 17 à 33, le long échange où l'enseignante tente d'expliquer l'expression « offrir sa force de travail » en répétant avec insistance le verbe OFFRIR, sans passage par une explication purement linguistique (OFFRIR, donner ses bras) via des synonymes ou même un schéma au tableau). Les langues de la classe ne sont pas convoquées pour aider à la compréhension, comme dans l'extrait C3S4, TP 13 et 15, où le lexique académique « plus-values », « moins-values », actions », « obligations » peut être utilement traduit dans d'autres langues (plutôt que de recourir à des explications longues pour des termes abstraits comme ceux-là. Il en est de même pour la polysémie des mots (en particulier quand ils sont en contexte disciplinaire), qui n'est pas étayée, l'enseignante ne se rendant pas compte de la confusion que celle-ci peut engendrer (voir C3S3, TP 15, où l'on voit apparaître des termes polysémiques comme « opérations » ou « alimenter », qui prendraient un autre sens dans une autre discipline).

3.1.3. Premier entretien d'auto-confrontation

Nathalie est invitée à commenter *a posteriori* sa pratique dix jours après le dernier enregistrement vidéo. L'objectif est d'avoir accès à ses pensées, sans surguidage (voir méthode d'enquête en 1.3.1.), sans la pousser à axiologiser les analyses vers les bonnes ou les mauvaises pratiques (Bigot, 2016, p. 24). Un choix d'extraits est réalisé pour servir de support à l'EAC : la subjectivité demeure, même si les passages ont été prélevés parmi les plus emblématiques de la pratique de l'enseignante. Il s'agit donc d'une première étape, pré-réflexive, suivie d'un temps (trois jours après) où des propositions d'étayages seront faites.

Nous avons basé cet EAC sur des extraits où l'interaction est au cœur. Le choix de l'ordre des passages montrés obéit à la logique de l'entretien, qui ne respecte pas la chronologie des leçons. Les premiers extraits visionnés sont brefs, présentant a priori moins de matière à réaction que les derniers. La leçon du 17 février n'est finalement pas visionnée, faute de temps, et car il s'agit d'une leçon où le temps de travail avait été écourté, les élèves étaient dissipés. Nous avons finalement visionné 8 extraits ; la transcription entière est visible en annexe 10. Observons maintenant ce qui ressort de l'entretien.

3.1.3.1. *Rapprochement et contrôle*

L'EAC permet à Nathalie de situer son action dans la classe. Il révèle ainsi certains de ses motifs d'action (voir 2.4.3.), en particulier l'adaptation aux préoccupations des élèves, quitte à déplanifier le déroulement du cours (E2, TP3 : « c'est parce que c'est une + envie des élèves de comprendre » ; E3, TP27 : « j'avais pas l'intention de parler euh à c'moment-là de telle chose [...] j'essaie de m'adapter au moment où ça vient quoi »). Elle répète à plusieurs reprises qu'elle souhaite « toucher » les jeunes (E1, TP5), c'est pourquoi elle illustre les concepts économiques avec des éléments familiers des élèves (E1, TP5 : « j'aime bien c'est donner des choses ↑ qui soient proches de leur quotidien ↓ proche de leur expérience ↓ »), en ayant souvent recours à l'improvisation. On note ici qu'elle souhaite se rapprocher des élèves, modifier ainsi sa position haute de contrôle, pour mieux transmettre son savoir : l'essentiel ne se situe pas dans les notions (E1, TP11 : « mon cours [...] c'est pas ça l'essentiel ↓ l'essentiel c'est vraiment partir de LEURS questionnements » ; E5, TP16 : « c'est pas QUE le cours ↑ j'm'en fous des définitions mais qu'ils se l'approprient »). Rappelons tout de même que la parole est toujours fortement contrôlée par l'enseignante, qui, malgré les déritualisations (voir 2.4.3.), offre rarement la possibilité aux élèves de fournir leurs propres illustrations ou témoignages.

Cette monopolisation de la parole est d'ailleurs le tout premier commentaire qu'elle livre sur son action lors de l'EAC : la majorité des visionnages donne lieu à une réaction à ce propos (E1, TP3 : « j'parle trop » ; E2, TP5 : « j 'parle beaucoup trop ++ faut qu'j'arrête de parler » ; E3, TP11 : « c'est pas à MOI de tout dire » ; E4, TP1 : « j'les laisse pas parler quoi ↓ ça c'est évident », etc.). Elle justifie son action en évoquant à plusieurs reprises le manque de temps pour traiter le programme, ce qui la pousse à aller « très vite » (E6, TP18) : on peut déduire qu'elle considère que donner la parole aux élèves lui ferait perdre du temps. Cette justification se transforme en un regret, une frustration (E6, TP18 : « j'ai jamais l'temps de développer »), d'autant plus qu'elle pense que cela nuit aux apprentissages (E6, TP18 : « j'aimerais bien leur laisser plus de temps et ça leur permettrait d'assimiler plus vite »). Elle souhaiterait être moins pressée, comme elle a pu l'expérimenter avec des classes de baccalauréat professionnel (E4, TP5-7). Même si la seconde n'est pas une classe à examen, elle anticipe sur le programme de l'année suivante (E4, TP13 : « c'est de l'avance que on prend sur les programmes qu'on n'a JAMAIS l'temps d'finir »), tout en soulignant que ce n'est pas adapté (E4, TP3 : « on va trop vite »), ce qui va logiquement nuire à l'interaction.

3.1.3.2. *L'interaction : prise de conscience et dilemme*

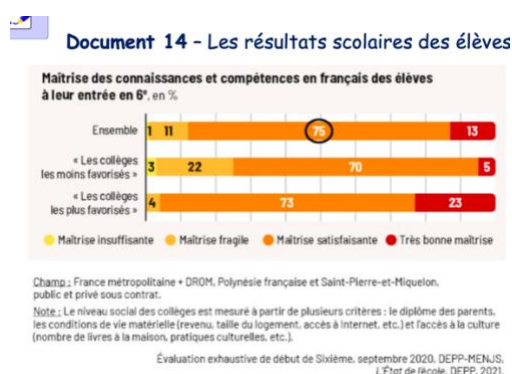
Nathalie constate lors des visionnages que la participation des élèves est faible (E1, TP3 : « y'a que QUELQUES élèves qui participent, y'en a pas assez d'ailleurs » ; E5, TP8 : « Y'a pas d'interaction »). Pour justifier cela, elle avance plusieurs idées : tout d'abord, comme évoqué ci-avant, la contrainte du programme (E4, TP1 : « là je passe un peu vite sur des notions comme ça parce que j'l'ai déjà fait et que ben on n'a pas l'temps quoi ↓ il faut quand même avancer sur le programme »), puis la façon dont elle se représente le rôle du professeur qui doit « mener la barque » (E5, TP16). On voit apparaître ici un dilemme, puisque l'enseignante déplore le manque de participation, tout en pensant que le monopole de la parole est inhérent à son métier. En outre, elle déplore un manque de curiosité (E6, TP12) et d'échanges (E5, TP10 : « Ils font un groupe classe mais y'a pas d'interaction entre eux »). Suite au sixième extrait, elle juge son comportement trop directif (E6, TP2), ce qui ne favorise pas les interactions (E6, TP10 : « c'est pas suffisant encore comme interaction »), preuve, à nouveau, d'une volonté de faire bouger sa position haute (TP2 : « y'a pas de perspective effectivement d'ouverture »).

Quant aux EANA, ils ne sont pas mentionnés souvent dans l'EAC, même si l'enseignante sait que c'est le sujet de l'intervention : l'entretien n'étant pas directif, c'est elle qui choisit de commenter ce qui lui semble important. Son attention se porte sur l'ensemble de la classe, pas seulement sur les élèves à besoins particuliers, ce qui est un point positif pour le travail vers l'inclusion. Toutefois, elle sait qu'ils ne participent pas (E7, TP7), allant même jusqu'à penser qu'ils sont « perdus » suite au premier extrait (E1, TP3) : elle imagine que l'écart entre le contenu et ce qu'ils en comprennent est très grand. À cela, l'enseignante avance surtout le motif culturel, qu'il s'agisse du marché boursier (E1, TP5 : « on est sur la France exclusivement ») ou des contrats de travail (E7, TP7 : c'est « très technique »). Au sujet des Livrets d'épargne, Nathalie mentionne une élève allophone, Maryna, qui a pourtant un niveau B2 : « j'suis pas sûre que même Maryna qui a un très bon :: le Livret jeune elle a jamais ++ enfin ça se parle pas // enfin c'est pas comme ça » (E3, TP17). On constate ici une certaine confusion dans l'explication de l'enseignante : est-ce que Maryna comprend mais ne parle pas ? Ne comprend pas ? Et si elle ne comprend pas, pour quelle raison ? Son niveau devrait lui permettre de suivre un cours ordinaire (voir 2.3.2.), mais sans étayage sur les notions disciplinaires à forte dimension culturelle, cela semble compliqué. En outre, on peut imaginer que, malgré un bon niveau en communication interpersonnelle (BICS, voir 2.3.1.), c'est plutôt le langage académique (CALP) qui est en jeu ici.

3.1.3.3. La langue académique et les compétences disciplinaires

L'enseignante connaît le caractère central de l'aspect linguistique dans la discipline : elle l'affirme après le dernier visionnage (E8, TP15 : « C'est c'qu'il y a d'plus compliqué ↑ une fois qu'ils ont acquis le langage ↑ même en terminale ↑ il FAUT ce langage-là pour pouvoir comprendre le : pour réussir quoi »). Cependant, que recouvre pour elle la notion de compétence linguistique ? Dans l'extrait 3, elle explique qu'elle ne pense pas à expliquer le vocabulaire académique, surtout quand elle improvise une partie du cours (E3, TP23). Interrogée plus tard (extrait 6) sur la manière dont l'échange a lieu avec l'ensemble de la classe (pas seulement les EANA), elle répond : « Ben c'est moi qui les guide pour qu'ils arrivent à trouver les mots ↑ vi↑ vi ↑ voilà ↓ (*se mime en train de demander la fin d'un mot*) » (TP16). La compétence linguistique est associée à l'acquisition du lexique ; il suffirait de dire un mot pour en assimiler le sens (voir aussi l'échange suivant, TP 18 à 21 : l'apport de vocabulaire nouveau par l'enseignant devrait permettre d' « apprendre à le maîtriser »). Or l'enseignante déplore juste après : « ils s'souviennent pas des cours d'avant ↓ », prouvant ainsi que progresser dans les compétences linguistiques suppose la mise en place d'activités adaptées.

En outre, l'extrait cité au paragraphe précédent au sujet de l'épargne (E3, TP17) tend à prouver que l'enseignante confond les compétences disciplinaires et linguistiques, ce qui est confirmé suite au visionnage du dernier extrait (E8) où elle déclare que « c'est dur pour les Ukrainiens » (TP 1). Analysons cette activité : il s'agit d'une lecture de document, où l'on demande aux élèves de définir la donnée entourée, puis de montrer « comment le milieu social d'origine des enfants influence leur réussite scolaire » :



Ici, les compétences disciplinaires ne constituent probablement pas un obstacle pour les EANA, ni les compétences linguistiques (l'élève débutant, particulièrement doué, a accès au sens grâce à l'intercompréhension avec l'anglais, notamment). Pourtant, l'enseignante évoque une difficulté disciplinaire (« donner du sens aux pourcentages », E8, TP1), puis un problème culturel (« un autre système de classement », TP3), et enfin le lexique, même si cette difficulté est rapidement levée (TP6-7). On constate, grâce à cet extrait, que l'enseignante suppose que

les EANA ne comprennent pas (ce qui reste à prouver), tout en n'identifiant pas précisément l'origine du problème. Du reste, à la fin de cet échange, elle pointe le fait que la classe, dans son ensemble, ne maîtrise pas le lexique académique (TP9 : « dans le devoir ils m'ont tous demandé c'que c'était qu'un cadre ») et poursuit en affirmant que le manque de maîtrise du langage académique ne concerne pas que les élèves allophones (E8, TP15 : « j'parle pas que les élèves ukrainiens ceux qui ont effectivement des difficultés ↑c'est bien souvent ceux qui n'ont pas acquis ce langage scientifique »). On remarque la même confusion dans l'extrait suivant : « l'essentiel c'est vraiment partir de LEURS questionnements et j'en ai pas assez pour eux ↓ j'ai pas assez d'questionnements d leur part parce qu'ils sont dans la maîtrise de la langue » (E1, TP11). Ici, l'enseignante imagine qu'ils ne parlent pas car ils sont empêchés par la langue, donc en insécurité linguistique.

Difficile, donc, pour un professeur de CLO, non spécialiste de la DDLC, de comprendre l'origine des difficultés liées à l'allophonie ; il aura naturellement tendance à mal identifier les différentes causes probables des blocages des EANA, voire à en imaginer quand il n'y en a pas. Il est intéressant maintenant d'observer les éléments qui, chez l'enseignante, peuvent limiter ses interactions avec les EANA.

3.1.3.4. *Blocages, peurs*

Pour capter leur attention, l'enseignante voudrait pouvoir « développer sur leur propre culture » (E1, TP5), mais elle imagine tout de suite que son manque de connaissances sera bloquant (« enfin j'peux pas avoir toutes les connaissances de tous les pays ↑ mais avoir un peu plus de culture : ukrainienne : mais ça ça va être compliqué »). Aller sur le terrain interculturel provoque des appréhensions (TP7 : « j'me suis retrouvée en porte-à-faux : sur l'marché ukrainien ») : c'est ici une perte de contrôle qui effraie l'enseignante. La position haute devant être gardée, elle n'imagine pas que l'information puisse venir des élèves, c'est pourquoi elle doit soit entrevoir un travail de recherche et de préparation en amont du cours (E7, TP7 : « il faudrait que j'aille dans la législation ukrainienne mais : »), soit éviter de parler de ce qu'elle ne connaît pas (TP11 : « par exemple j'aurais du mal à parler d la dette et des problèmes politiques »). Elle sait pourtant que certains élèves peuvent être source d'informations (« Mikhaïlo il s'rait capable de nous donner des exemples » E1, TP9), mais la représentation qui consiste à penser que l'enseignant doit tout savoir et tout dire la mène à monopoliser la parole et à ne pas remettre en cause cette méthode d'enseignement. Accepter de ne pas tout savoir pour se mettre en position de partage n'est pas une option qu'elle cite.

Lors de l'EAC, Nathalie ne mentionne pas le fait qu'elle ne parle pas de langues étrangères, comme lors du premier entretien. Ici, elle est concentrée sur son discours, les interactions. Ce qui est souligné, c'est plutôt le fait qu'elle ne pense pas à la dimension linguistique lorsqu'elle est en action, alors que l'entretien montre qu'elle en a conscience (E3, TP 23 : « j' pense pas à leur faire prendre : après à l'écrit donc c'est dommage »). À la fin de l'entretien, lorsque le sujet de la méthode pédagogique pour l'apprentissage du langage académique est abordé, elle avance que c'est « vraiment un langage ↑il faut être habitué à :: toujours baigner dedans » (E8, TP 21), soulignant tout à la fois son impuissance (cette acquisition dépasse le cadre de la classe) et le caractère central de ce langage pour l'accès à la compréhension de la discipline. Nous constatons que l'importance de la langue académique est connue de l'enseignante, en théorie, mais ne se transforme pas en pratiques pédagogiques dans la classe.

Penchons-nous désormais sur les tendances relevées chez les enseignants du lycée qui sont en contact avec les élèves allophones, permettant de situer l'expérience individuelle de Nathalie parmi celle de ses collègues.

3.1.4. Questionnaire aux enseignants

Les élèves allophones étant principalement inclus dans des classes de seconde ou de première générale, le nombre de questionnaires collectés a été de 22, en majorité parmi les enseignants du lycée général (15)¹⁶, toutes matières confondues¹⁷.

3.1.4.1. *Ressenti des enseignants*

Les deux premières questions interrogeaient le ressenti des enseignants face à l'inclusion. Aucune tendance nette ne se dessine, avec des professeurs satisfaits ou très satisfaits (8), moyennement satisfaits (8), peu ou pas du tout satisfaits (5). Les réponses à la question 2 (aisance dans prise en charge des EANA) sont assez ressemblantes, avec un peu moins d'enseignants (6) donnant une réponse positive, à savoir se déclarant à l'aise ou très à l'aise. On sent poindre dans quelques commentaires un certain agacement (« je ne peux pas gérer ces élèves qui nécessiteraient une attention particulière et le reste de la classe ! », question 1 ; « Comment veux-tu faire un programme de lycée à des élèves qui comprennent très peu le français ? », question 2).

¹⁶ Les chiffres indiqués entre parenthèses dans cette partie correspondent à l'effectif ayant répondu à la question, sur un total de 22.

¹⁷ Le questionnaire ainsi que les données recueillies figurent respectivement en annexes 11 et 12.

Ainsi, le « sentiment d'échec partagé par de nombreux enseignants » de CLO décrit par Christine Perego (2023, p. 25) existe bel et bien mais n'est pas majoritaire parmi ces 22 enseignants. Mon intuition première, confirmée par des discussions informelles ou à travers le premier entretien avec Nathalie, m'avait poussée à généraliser ce sentiment à l'ensemble de la communauté enseignante. Or, le bilan est plus mitigé. En outre, notons qu'on ne peut pas associer un ressenti positif à une matière : par exemple, on trouve parmi les professeurs de français, ou parmi ceux de mathématiques ou de physique-chimie, des réponses très variées. Les sciences humaines ne font pas nécessairement apparaître un ressenti plus négatif que les sciences dures par rapport à l'inclusion des EANA, alors que les difficultés pourraient sembler plus importantes, étant donné la complexité de la langue académique utilisée et l'absence d'étayage que permettent les manipulations, démonstrations, en mathématiques, sciences physiques ou SVT. Il conviendrait cependant de mener une étude approfondie sur la corrélation entre le ressenti des enseignants face à l'inclusion des élèves allophones et l'ensemble des facteurs pouvant l'expliquer (parcours, style d'enseignement, matière enseignée, expérience, profils des classes, etc.) pour en tirer des conclusions valables.

Parmi les professeurs interrogés, certains expliquent leur réponse ; lorsqu'ils justifient un ressenti négatif, ils mentionnent principalement les classes chargées, le manque de temps et la barrière de la langue. C'est peu ou prou ce qui est évoqué par Nathalie dans son entretien (voir 3.1.1.) : en cela, le questionnaire vient confirmer la position emblématique de l'enseignante participante parmi la communauté des professeurs de CLO.

3.1.4.2. *L'inclusion proprement dite*

Malgré un ressenti mitigé, la question de l'inclusion pédagogique est plus tranchée : les sondés la jugent majoritairement difficile ou très difficile : c'est la réponse de 14 professeurs sur 22 interrogés (question 5), ce qui vient corroborer la conviction pratique première décrite en 1.1.4. À la question 3 des outils et de l'information apportée pour mettre en place l'inclusion, la réponse est nettement négative, 16 d'entre eux déclarant ne pas en disposer suffisamment. En outre, l'écrasante majorité des professeurs questionnés (21) déclarent ne pas connaître le portail Eduscol (question 4), ce qui interroge, puisqu'il constitue la source institutionnelle principale d'information au sujet de l'inclusion à destination des enseignants (voir 2.1.4.). Le manque d'outils pédagogiques souligné dans ce questionnaire ne conduit pas pour autant les enseignants à baisser les bras, étant donné que, dans la question 6, presque un professeur sur deux déclare procéder souvent, ou de temps en temps, à des adaptations en classe (10). Si 12 sur 22 ne le font pas, ou rarement, c'est à plusieurs reprises le manque de temps qui est évoqué.

En outre, 8 des 22 enseignants questionnés avaient suivi la FIL de juin 2024 leur proposant des outils vers l'inclusion. Parmi ce groupe, 4 déclarent adapter leur enseignement à la présence des EANA, 4 autres ne le font pas, ce qui laisse à penser qu'une formation ne mène pas forcément à une mise en application immédiate : d'autres facteurs sont à considérer dans le champ de la formation des enseignants. Citons par exemple ce témoignage d'un professeur d'histoire-géographie répondant à la question 6 des adaptations pédagogiques et qui n'avait pas suivi la FIL ; on peut imaginer que cet enseignant a trouvé, de sa propre initiative, d'autres sources d'informations pour mettre en place une meilleure inclusion :

Exigence de prises de notes adaptée (uniquement ce qui est écrit au tableau + photos de cahier de camarade) et qui peut évoluer selon les progrès de l'élève allophone + choix du voisin stratégique pour appui + sollicitations orales ciblées sur questions de compréhension simple ou de prélèvement (élèves allophones prévenus pendant le cours que c'est eux qui vont répondre à cette question, valorisation de la réussite, encouragement devant la classe)

A l'inverse, on note toujours de vives réactions, témoignant d'une lassitude ou d'un sentiment d'impuissance face à l'inclusion d'élèves à profils particuliers : « j'ai déjà assez de travail avec le reste de la classe » (question 6).

Quant à la prise en compte de la dimension linguistique de la matière enseignée (question 8), une majorité des 22 enseignants (14), toutes matières confondues, déclare la prendre en compte et chercher la compréhension des EANA. Cette réponse tend à démontrer que ces enseignants ne confondent pas les compétences linguistiques et les compétences disciplinaires, contrairement à ce qui a été exposé en 2.4.1., et qui s'appuie notamment sur les travaux de Nathalie Auger (2010) et de Guy Cherqui et Fabrice Peutot (*op.cit.*, p. 118). Ce résultat est cependant à manier avec précaution : signifie-t-il que tous les aspects de la dimension linguistique de la discipline sont conscientisés ? Encore une fois, une étude plus approfondie permettrait de répondre à cette question. On peut toutefois affirmer que ce groupe d'enseignants a profité de la présence importante d'élèves allophones dans l'établissement depuis 8 ans pour perfectionner sa pratique en questionnant son discours pédagogique. Voici par exemple le témoignage intéressant d'un enseignant qui souligne, d'ailleurs, que la prise en compte des compétences linguistiques bénéficie à tous les élèves de la classe, preuve d'un recul important sur la prise en charge du groupe :

Je profite de la présence d'élèves allophones pour insister davantage sur le sens des mots et sur la décomposition du mot qui aide à en comprendre le sens (utile d'ailleurs pour d'autres élèves). Par exemple : "pour vos camarades qui n'ont pas le français en langue maternelle, qui peut expliquer tel ou tel mot...?". J'explique et décompose. En revanche, pas d'adaptation de mon débit (ce qui doit être difficile pour eux). (question 8)

Aucun enseignant ne déclare s'appuyer sur les langues des élèves pour l'étayage : c'est ce qu'a remarqué Christine Perego (*op.cit.*, p.25) chez une majorité d'enseignants, qui conditionnent la présence des langues en classe à leurs propres connaissances.

3.1.5. Analyse des besoins

À travers les films de classe et l'EAC, la première phase du projet a permis de faire apparaître le style d'enseignement de Nathalie, et les traits de l'interaction avec les 2GT4, une attention particulière étant portée aux EANA. L'objectif de cette première phase n'était pas de formuler des propositions didactiques mais bien de faire un état des lieux et de provoquer un désir de faire évoluer certaines pratiques, grâce à une démarche réflexive.

En rassurant l'enseignante sur sa capacité à modifier certaines habitudes, en tenant compte de sa personnalité, il s'agit maintenant de proposer une intervention, au plus près des besoins identifiés. Voici un bref résumé des informations recueillies :

- Les points forts de l'enseignante : Nathalie prend toujours du plaisir à enseigner, crée un climat serein dans la classe où l'on ne sent pas de tensions. Elle souhaite être proche des préoccupations des élèves, a une certaine facilité pour improviser, déplanifier, ce qui témoigne d'une capacité à modifier sa position haute. Plus généralement, elle souhaite faire évoluer ses pratiques pour mieux inclure les EANA, s'étant aperçue de sa tendance à monopoliser la parole et à trop peu inciter les élèves à manipuler le langage académique.
- Les peurs et blocages : Nathalie redoute d'aller sur le terrain interculturel (manque de contrôle) ou linguistique, témoignant d'un sentiment de blocage (« barrière de la langue »). Ce qu'elle identifie comme un manque de compétences dans ces domaines ne l'encourage pas à prendre des initiatives pour faciliter l'inclusion et le travail sur la langue académique, d'autant que l'on perçoit une certaine confusion au sujet des compétences (linguistiques et disciplinaires) et difficultés des EANA. Enfin, la peur de perdre du temps la pousse à laisser peu la parole aux élèves.

Venons-en maintenant aux besoins identifiés, qui nous permettront d'adapter ensuite l'intervention :

- Ne pas confondre les compétences linguistiques et disciplinaires : mieux identifier les besoins des EANA pour savoir lever les incompréhensions
- Prendre l'habitude de pointer quelques objectifs linguistiques ou conceptuels dans une séance, et être attentif à la polysémie

- Utiliser le tableau comme repère pour les mots clés
- Rendre les élèves plus actifs pour éviter le décrochage : leur donner davantage la parole, favoriser la co-construction du savoir, les échanges entre pairs (remettre en cause la position haute), faire manipuler des concepts clés grâce à l’outil linguistique
- Prendre l’habitude de faire appel aux connaissances des élèves pour illustrer les concepts (ou pour expliquer un mot nouveau dans une langue étrangère), ce qui est possible sans compétence linguistique ou interculturelle. Ne pas donner mais recueillir
- Rassurer l’enseignante dans son rapport à l’interculturel et aux langues et profiter de son contact facile avec les élèves : dans un premier temps, mettre en place ces étayages en petits groupes (moins d’exposition, de sentiment de vulnérabilité que dans un cours magistral)
- Modifier le schéma interactionnel : moins de monologues, de schémas ternaires, de questions fermées : comprendre que les savoirs (disciplinaires et linguistiques) se construisent mieux avec une compétence linguistique interactionnelle développée
- Laisser plus de temps à tous les élèves pour répondre ou développer, adapter les questions aux EANA et sécuriser les réponses en interrogeant un seul élève
- Pour éviter la sensation de perdre du temps, prévoir de limiter les activités dans le temps, éviter les digressions où seul l’enseignant parle

3.2. Phase 2 : intervention (les outils proposés)

Un « document ressource » (annexe 13) a été rédigé, listant une majorité des étayages à proposer à un enseignant. Ce travail est inspiré de celui de Jean-Claude Beacco *et al.* (annexe 3 du *Guide* de 2016), et a été influencé par le recueil de données (phase 1). Malgré ce contexte unique, le document a vocation à être transférable, à être réutilisé avec d’autres enseignants désireux de se livrer à une expérience réflexive similaire pour faire évoluer leur pratique dans les interactions.

Volontairement succinct (4 pages), il constitue un support de réflexion pour aborder la question lors d’un rendez-vous. Le 31 mars, j’ai ainsi proposé à Nathalie de réfléchir aux points les plus importants la concernant pour mettre en place ce qui lui semblait possible. Ces éléments apparaissent en jaune dans le document. Ainsi, pour les étayages méthodologiques, j’ai choisi de mettre l’accent sur la position haute qu’il est important de faire évoluer pour favoriser l’acquisition des compétences linguistiques et disciplinaires : donner davantage de possibilités aux élèves de s’exprimer (point A II), prendre appui sur d’autres savoirs et cultures (point A III) pour inciter l’enseignante à se mettre en retrait au profit des élèves et de leurs connaissances.

Concernant les étayages linguistiques, j'ai souhaité insister sur son temps de parole (B I), et sur la teneur des échanges avec la classe : rythme, ouverture, expression d'opinions (B II). Le langage académique pourra être étayé grâce à une utilisation plus systématique du tableau en classe, grâce à la définition d'objectifs linguistiques (B III), et enfin grâce au recours aux échanges entre pairs ou à un soutien adapté (B IV).

Certaines propositions d'étayages figurant dans le tableau n'ont pas été retenues, soit car l'enseignante participante y a déjà naturellement recours (c'est le cas, par exemple, du feedback ou de la correction) soit car elles sont au contraire trop éloignées de son style actuel d'enseignement (par exemple, le fait de fixer des objectifs linguistiques en début de séquence, ou encore de recourir aux langues de la classe). Ce sont des points qui pourront faire l'objet d'un travail ultérieur : sa pratique évoluant, il est possible qu'elle mette en place à l'avenir de nouveaux étayages. Ce document ressource pourra être consulté à l'avenir, comme un « pense-bête », un outil d'auto-formation.

Quatre semaines plus tard, je suis retournée dans la classe pour recueillir de nouvelles données via trois films de classe, réalisés les 19 mai, 27 mai et 2 juin (transcriptions en annexes 14,15,16), l'objectif étant d'observer les pratiques interactives, et de constater peut-être leurs évolutions. Le 5 juin, j'ai mené le second entretien d'auto confrontation avec Nathalie, à partir d'une sélection d'extraits des trois leçons. Rappelons ici que le délai entre la phase 2 et la phase 3 a été plus court que prévu, et qu'il n'a pas été propice à la mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques par l'enseignante, d'autant que ces pratiques, ayant trait à la parole de l'enseignant et à son style professoral, ont un caractère fondamental. Il conviendra d'en tenir compte dans l'évaluation du projet (3.4.). Je développe ci-dessous l'analyse des données finales.

3.3. Phase 3 : analyse

3.3.1. Analyse des cours filmés

3.3.1.1. Cours 4 : caractéristiques de l'interaction inchangées

Le premier cours de la phase 3 (C4, transcription en annexe 14) se situe au cœur d'une leçon sur l'action politique, suite au visionnage d'un extrait de la série « Game of thrones », illustrant le processus démocratique. On observe, globalement, un modèle interactif similaire à la phase 1 : si nous reprenons l'analyse présentée en 3.1.2., nous relevons les mêmes caractéristiques, à savoir un discours pédagogique asymétrique sans implication forte des élèves dans l'échange. La classe, assez attentive en début d'heure, devient plus bruyante au fil du

temps, signe d'un décrochage d'une bonne partie des apprenants ; l'enseignante garde le contrôle via le document support qui, comme en phase 1, est rempli au fil du cours.

La même position haute est observable, avec des questions à la classe entière suivant un schéma ternaire (par exemple, en S1 : TP 1, 5, 9, 17, 19, 23, 25, 27, 29, soit la majorité des interactions). Les réponses attendues sont courtes, voire très courtes (nombreuses demandes d'achèvements interactifs) et portent presque exclusivement sur des connaissances. Certaines questions ne suscitent pas de réactions de la part des élèves, alors l'enseignante répond (S1, TP 13 et 19). L'élaboration d'énoncés, la manipulation de concepts, sont absents : on observe par exemple en S4, TP8, que l'enseignante interroge la classe (demande d'achèvement interactif), puis lorsqu'une réponse, non satisfaisante, est donnée, les élèves ne sont pas invités à réagir, compléter, corriger, mais c'est l'enseignante qui reprend tout de suite la parole. D'autres occurrences de ce type sont observables, par exemple en S1, TP 15, où l'enseignante corrige elle-même et tout de suite les propos d'un élève : la co-construction du savoir, l'élaboration et la manipulation entre pairs ne sont pas à l'œuvre.

On note que l'enseignante souhaite apporter un éclairage sur un terme polysémique qui peut porter à confusion (« campagne électorale », S1, TP 13), en interrogeant l'ensemble de la classe, pour aider les « camarades » : on imagine que ce sont les EANA qui sont visés ici, signe d'un désir de venir étayer la compréhension du langage académique. Globalement, dans le reste de la leçon, la langue académique ne semble pas être un obstacle à la compréhension, mais les élèves allophones ne sont pas sollicités, tout comme les élèves individuellement : l'adresse est faite à la classe, laissant entier le problème de concurrence entre élèves dans la prise de parole. L'analyse de ce premier film de classe post-intervention laisse à voir un style d'enseignement globalement inchangé. Nous allons voir maintenant que la participante a souhaité modifier cet état de fait au cours suivant.

3.3.1.2. *Cours 5 : tentatives et maladresses*

La séquence 1 se situe au tout début du second cours de la phase 3 (C5, transcription en annexe 15). Suite à une proposition de mise en place d'une réflexion individuelle de 2 minutes (TP3), comme préconisé dans le document d'intervention « étayages » (A II), l'enseignante garde finalement la parole : elle expliquera lors de l'EAC qu'elle a oublié la consigne. À partir de ce tour de parole, elle questionne un à un les élèves allophones au sujet du cours précédent (TP 3 à 16); ceux-ci ne répondent pas aux questions et certains sont mal à l'aise : d'une part toute l'attention se focalise sur eux, ce dont ils n'ont pas l'habitude, et d'autre part la classe semble penser (à tort) qu'ils ne comprennent pas ce qu'il se passe, d'où le recours à l'anglais par une

élève (TP4). On entend des rires dans la classe (TP9), probablement dirigés vers l'élève « traductrice », et l'enseignante insiste dans un moment où l'élève allophone est en difficulté (TP 14). De plus, ils ne peuvent vraisemblablement pas répondre aux questions, qui sont floues (TP8, 10 et 14 : que s'agit-il d'expliquer ?), Nathalie en conviendra lors de l'EAC (E5, TP2). En l'absence de réponse des EANA, l'échange semble long même si la séquence ne dure que 3 minutes. L'intention de leur donner la parole est louable, mais finalement l'épisode équivaut à un passage en revue se soldant à chaque fois par un échec (TP 12 : Maryna dit « non » de la tête ; TP 13 : Ola ne répond pas, et TP 15, Madiou répond à la demande de l'enseignante d'un simple « oui », donnant l'impression qu'il souhaite abrégé l'échange). La question est remise à plus tard (TP 12 et 16), ils sont encouragés à interroger leurs proches sur le système politique et la séparation des pouvoirs, alors qu'ils sont probablement capables de répondre eux-mêmes à ces questions : les compétences linguistiques sont ici confondues avec les compétences disciplinaires.

On peut s'interroger sur l'objectif de cet échange, qui semble avoir été mis en place par Nathalie pour les besoins de l'étude : l'enseignante a souhaité s'adresser aux EANA, mais sans sécuriser leur parole comme préconisé dans les propositions d'intervention (A II). Afin d'obtenir des informations sur les cultures présentes dans la classe (A III), elle interroge les élèves allophones et les expose, provoquant leur repli plutôt que le partage de savoir. Un temps alloué à l'ensemble de la classe pour se questionner sur les systèmes politiques dans d'autres pays (y compris étrangers à la classe) permettrait d'étayer les connaissances disciplinaires et linguistiques de tous, sans l'intervention directe de l'enseignante. Une manipulation du langage académique pourrait avoir lieu, ou des questions surgir pour susciter ainsi l'envie d'apprendre, alors que la séquence 2 montre au contraire la présence du langage académique livré sans étayage (« chambre, dissoudre, censurer, démission, centriste », etc.) et surtout le nombre important de questions-réponses semble mettre en lumière le décrochage de la classe (que le reste du film va démontrer, voir séquence 3). La parole est toujours fortement monopolisée par l'enseignante alors qu'il s'agit d'un temps de retour sur le cours précédent où aucune notion nouvelle n'est abordée (on compte dans les séquences 1 et 2 1090 mots pour l'enseignante, contre 100 pour l'ensemble des élèves, soit environ 9 %). Dans la séquence 2, une toute petite poignée d'élèves (essentiellement 2 : Léa et sa voisine) prend la parole.

3.3.1.3. *Amorces d'étayages méthodologiques (C5 et C6)*

Dans la suite du second cours filmé en phase 3 (C5), après avoir regardé une vidéo, les élèves sont invités à répondre individuellement à des questions de compréhension figurant sur le

document support. Le temps de réflexion est court, un peu plus d'une minute. L'enseignante interroge une EANA, Maryna, en la sécurisant d'abord (TP1 : « j'ai vu qu'c'était juste ») ou en l'encourageant au milieu de l'échange (TP7 : « Allez courage ↓ j'suis là avec toi ↓ », TP 9 : « oh on n'est pas nombreux alors ») : l'étayage est bien présent ici dans la mesure où l'enseignante a rassuré (étayage A I : feedback), a vérifié qu'elle ne mettait pas l'élève en difficulté, puis a invité la classe à préciser la réponse de Maryna (étayage A II) : une certaine co-construction est à l'œuvre, un élève précisant la réponse d'un autre (même si la parole est toujours détenue en grande majorité par l'enseignante).

Contrairement à la séquence décrite précédemment, on peut imaginer que ce type d'interaction va donner confiance à l'élève (s'exprimant rarement voire jamais en CLO) pour renouveler l'expérience par la suite. L'étayage a permis à Maryna de participer à l'interaction comme une élève ordinaire. On constate également que l'enseignante s'est adressée assez naturellement à elle en lui demandant de venir s'exprimer au tableau (pratique a priori risquée pour l'élève, voire pour l'enseignante si elle met l'élève en difficulté), alors qu'elle ne l'avait jamais fait pendant le reste de l'année.

La seconde innovation méthodologique, en lien avec les interactions, survient pendant le dernier cours filmé (C6, annexe 16). Pendant cet avant-dernier cours de l'année, la classe est assez agitée, des élèves ont été absents la veille car en sortie. L'enseignante, souhaitant mettre en application l'activité oubliée au cours précédent (étayage A II : rituel), propose un temps de travail en groupes de 2 ou 3 : il s'agit de faire reprendre, à l'oral, les éléments du cours précédent par les élèves sans son intervention, de façon à leur faire manipuler le langage académique et les notions étudiées. On remarque qu'elle veille à ce qu'un seul élève allophone soit présent dans chaque groupe, afin d'éviter le recours massif à la L1. Cependant, elle a beaucoup de difficulté à ne pas parler durant ce temps de travail de presque 10 minutes. On note aussi que la consigne est assez floue (TP 1 : « récapituler c'qu'on a fait la dernière fois ») et évolue au fil du temps (TP5 : « vous m'retracez effectivement l'ensemble des pouvoirs ↑ et qui détient les pouvoirs ») : on retrouve ici le problème de l'allongement des questions, évoqué dans le document d'intervention (B II : rythme). L'exercice de rebrassage se transforme petit à petit en un « rattrapage » de la leçon par les absents du cours précédent, qui lisent le cahier de leurs camarades.

L'enseignante supervise le travail, et comme au cours 1, elle interpelle majoritairement les élèves allophones, manifestation du paradoxe de l'observateur (voir 1.3.3.) qui vient transformer le déroulement ordinaire de la leçon. Elle tâche, en aparté, de les encourager, (fonction de guidage définie par Charlotte Vallat, voir 2.5.1.), de les rassurer (TP 5 : « il est

gentil Aubin », sous-entendant que l'élève peut se lancer, il ne lui fera pas de mal !), au risque de les mettre mal à l'aise (TP 5 : « non mais elle est timide » utilisant la 3^e personne, « elle », en présence de l'élève nommée). Finalement, les interventions de l'enseignante ne suscitent pas de réaction de la part des autres élèves. Le climat apaisé dans la classe (voir 3.1.2.1.) permet de ne pas provoquer de moqueries, d'autant qu'ici les interventions de l'enseignante se déroulent dans les groupes, exposant moins la face des EANA.

L'activité est restituée en classe entière, avec des élèves interrogés pour donner des mots clés. Les élèves allophones sont à nouveau silencieux. L'enseignante note les mots au tableau et demande des précisions, montrant qu'elle a pris en compte certaines propositions d'étayage linguistique (B III). On peut regretter que cette activité ne donne pas lieu à une élaboration plus complexe de notions, de définitions par les élèves interrogés, et que l'on retombe assez vite dans le schéma ternaire, les questions fermées et les réponses courtes, dès le début de la restitution (à partir du TP 11).

3.3.2. Analyse de l'EAC

Il est important, en préambule, d'apporter un commentaire sur cet EAC (transcription en annexe 17), car il s'avère qu'il ne respecte pas la forme requise par l'exercice : il devrait s'agir de recueillir des réactions, des impressions par rapport au vécu dans la classe, or l'entretien se transforme souvent en un échange entre pairs, voire entre l'expert et le professeur observé. Il s'apparente à la démarche dite du « partenaire critique » (voir 2.4.2.), qui, bien que non dénué d'intérêt, n'est pas conforme au contrat de l'EAC qui suppose que l'enquêteur ne s'implique pas personnellement dans l'échange. Observons en exemple cet extrait (E3, TP 5 à 10) :

TP 5	N	Ben là on avait pas mal donné donc c'était pour arriver à :: la définition
TP 6	E	Oui mais toi t'en donnes un autre quand même (...) moi c'que j' remarque c'est que t'as du mal à laisser le : le blanc ↑
TP 7	N	Ouais j'aime pas les les silences ↓
TP 8	E	Parce que en fait là + elle les avait les réponses la gamine hein
TP 9	N	J'aime pas les silences
TP 10	E	Elle est juste un peu euh : timide ou j'en sais rien ↑ mais ++ euh +++ tu poses la question ↑ et t'enchaînes euh super vite ↑ la réponse

Ici, c'est l'enquêtrice qui, finalement, commente le film de classe (TP8), l'action de l'enseignante (TP6), voire émet un jugement (TP 10), elle s'exprime plus que l'enquêtée. On remarque au cours de l'entretien la récurrence des marques de subjectivité de ma part (« c'est dommage » au TP 6, E2 , « c'est absolument faux », E4, TP11), des questions qui cherchent à souligner des pratiques jugées inadaptées (E1, TP5), des informations (E5, TP 49 à 51). Arrivant au terme de cette recherche-intervention, j'ai oublié ma position de neutralité et n'ai pu

m'empêcher de distiller des conseils pédagogiques au fil de la discussion, preuve qu'il n'est pas si simple de se taire ou de ne pas adopter une posture surplombante lorsqu'on a un message à délivrer ! On peut penser que les données recueillies sur le ressenti de l'enseignante observée ont été moins riches que si la parole lui avait été vraiment laissée.

Malgré cette faille dans la méthode de recueil de données, des informations essentielles pour la recherche-intervention ont pu être recueillies à travers les commentaires de l'enseignante sur les cours filmés, qui concernent le rôle du professeur de CLO, et la persistance, ou l'évolution, de certains blocages identifiés lors de la phase 1.

3.3.2.1. *L'enseignant de CLO en charge de l'inclusion statutaire*

Le processus inclusif semble être mieux compris par l'enseignante qui l'envisage sous différents aspects. L'inclusion est tout d'abord un processus social : « déjà ils vont pouvoir être au contact des autres » (E5, TP 36), luttant ainsi contre une insécurité statutaire (voir 2.3.5.). Comme l'a décrit Pierre Bourdieu (3.1.1.2.), on évite « l'effet de censure » en permettant aux allophones de jouer leur rôle d'élèves, malgré leurs besoins particuliers. Nathalie explique qu'elle a compris, à travers cette expérience, qu'elle avait rejeté les EANA (E5, TP 16 : « on les rejette presque ») au motif que leur inclusion est trop compliquée et qu'il est plus simple pour l'enseignant de se mettre en retrait (TP 20), c'est-à-dire de ne pas communiquer avec eux. La « barrière de la langue » pousse à attendre que les EANA aient un niveau suffisant (TP 24), mais Nathalie réalise que, si on attend, « c'est trop tard » (TP 24) : les allophones auront pris l'habitude de se mettre à l'écart et de rester mutiques. En outre, elle a constaté que le niveau en français n'était pas un obstacle à la participation des élèves allophones de 2GT4 aux interactions : quand Maryna passe au tableau, elle réalise, comme le reste des élèves d'ailleurs, que cette élève allophone est capable : « elle a pu s'exprimer d'avant la classe ↓ les autres l'ont découverte j'pense ↓ (...) mais là c'est parce que on a eu cette expérience ↑ sinon j'laurais jamais : j'laurais jamais fait ↑ » (E6, TP3). Le problème n'était donc pas lié au niveau, mais plutôt aux représentations qu'elle avait pu se faire sur les compétences trop faibles des EANA : Nathalie identifie ici une responsabilité de l'enseignant dans le chemin à parcourir vers l'inclusion, de la même façon que Chantal Parpette (voir 3.3.2.1.) décrit le chemin partagé entre l'élève allophone (travail linguistique) et l'enseignant (discours adapté). Avec Maryna, Nathalie n'a pas modifié son discours pour qu'elle participe à l'interaction, mais lui a permis, via des étayages (A I : feedback et correction), de prendre confiance en elle.

L'enseignant doit agir dès le début de l'année, veiller à la mixité, y compris dans l'espace-classe (E5, TP 20) et ne pas laisser les EANA se mettre à l'écart. Voyons maintenant ce que l'EAC donne à voir parmi les peurs ou blocages propres à l'enseignante.

3.3.2.2. *Le discours pédagogique*

Les premiers visionnages amènent l'enseignante à commenter son discours pédagogique, révélant qu'elle a conscience de la persistance d'un contrôle fort, avec le schéma ternaire, les questions fermées, (E1, TP 8 : « je reste encore très directive ↑ alors que je pourrais laisser plus ouvert ↓ »), attitude déjà décrite en phase 1 dans les premiers films de classe (3.1.3.1.). Elle constate également que le rythme est trop soutenu (même extrait : « j'suis toujours pressée ↓ même si c'est fini ↑ ») et qu'elle ne laisse pas suffisamment réfléchir les élèves dans l'interaction (E3, TP 1 : « j'parle trop ↑ toujours hein + j'aurais pu les laisser finir leur euh débat quoi ↓ »). Elle sait que le monopole de la parole ne favorise pas l'expression des allophones (E2, TP 4 : « j'parle beaucoup ↑ mais voilà euh les allophones par contre on les entend pas ↓ ») et qu'elle accepte mal les silences (voir E3 dans son ensemble).

3.3.2.3. *Compétences linguistiques et barrière de la langue*

La connaissance des compétences linguistiques des élèves est partielle : elle pense que « Mikhaïlo a besoin d'anglais » (E4, TP 8) alors que ce n'était pas le cas dans l'extrait visualisé. Mais Nathalie semble se rendre compte des enjeux disciplinaires et linguistiques : si les élèves n'ont pas répondu à la question, ce n'est pas par manque de connaissances disciplinaires mais par timidité (E5, TP2 : « ils sont pas très à l'aise non plus ↑ dans l'groupe classe euh :: voilà ↑ pour qu'ils m'le rendent à l'écrit et pas à l'oral ↑ »).

D'autres points semblent avoir évolué. Le premier entretien (3.1.1) révélait des difficultés à inclure les élèves, dues notamment à ce qu'elle nommait la « barrière de la langue ». Cet extrait (E5, TP 35 à 37) montre un changement de positionnement :

TP 35 N pour moi la langue j'ai vraiment des a priori sur ma capacité à gérer la langue ↑ et du coup j'les laisse :: voilà

TP 36 E Et est-ce que tu penses que c'est indispensable //que ça s'rait indispensable pour toi de parler anglais : ou j'sais pas quoi :

TP 37 N Non ↑ même pas ↑ parce que ce s'rait à EUX de d'essayer petit à p'tit p't-être qu'ils vont pas TOUT comprendre dans c'que va dire leur camarade ↑ voire ils parleront anglais ↑

Même si elle n'est pas prête à avoir recours aux langues étrangères, on constate qu'elle prend confiance (TP 44 : « ↑ alors que c'est pas ça ↑ ++ c'est pas l'problème de la langue ↑ »), qu'elle a dépassé certaines crispations liées à sa position haute d'experte, qu'elle semble prête à remettre en cause (TP 46 : « Ils peuvent partager leurs questions ils peuvent partager leur

expérience »). La crainte d'aller sur le terrain interculturel, révélée lors du premier EAC (3.1.3.4.), semble s'estomper ici.

3.3.2.4. *Rentrer en interaction avec les EANA*

En outre, le manque d'assurance face aux EANA que l'on avait relevé dans le premier entretien (3.1.1.3), se manifestant par une peur de les interroger, semble moins fort, puisqu'elle s'est adressée régulièrement à eux lors des trois cours filmés (voir E6 : « Ben Maryna elle avait très très peur ↑ et puis j'ai : j'pense que j'l'ai accompagnée aussi »). On peut imaginer qu'elle les a sollicités davantage pour répondre aux demandes de la recherche-intervention ; cela dit, malgré le biais induit par l'expérience, on observe une vraie « prise de conscience » (E5, TP54). L'intervention dans sa classe est perçue de façon positive (E5, TP 12), ayant permis le déclenchement de certaines pratiques en direction des EANA (E6, TP 3 : « parce que on a eu cette expérience ↑ sinon j'laurais jamais : j'laurais jamais fait ↑ ») : une crainte a été dépassée, Nathalie a franchi la « barrière » qui l'empêchait auparavant d'entrer en interaction avec les EANA (voir 3.1.1.3.). Enfin, soulignons la représentation beaucoup plus positive que Nathalie semble avoir de l'inclusion : « y'a des choses beaucoup plus simples + à mettre en pratique ↑ qui demandent pas plus de temps ↑ » (E5, TP 40), quand cette démarche lui semblait auparavant très chronophage (« la : réunion la formation ↑ et puis j'me suis dit mais j'y arriverai jamais ↑ à faire ça » (E5, TP 38).

3.4. Évaluation du projet

Le projet élaboré dans le cadre de ce mémoire, relevant d'une recherche-intervention, avait pour but de transformer une situation d'enseignement en facilitant la pédagogie de l'inclusion en CLO. Suite au recueil des données auprès d'une enseignante de SES, et dans sa classe de 2GT, j'ai proposé à la participante la mise en place d'étayages lors des interactions orales. Il s'agit désormais d'évaluer la pertinence du projet, en fonction des objectifs de départ, et au vu des observations recueillies en phase 3 et de l'évaluation de l'enseignante.

3.4.1. Problématique, objectifs et méthode d'évaluation du projet

Pour mémoire, la problématique de la recherche questionne sur la manière dont le référent UPE2A peut aider un professeur de CLO à analyser son contexte et son style d'enseignement pour mettre en place des étayages visant à impliquer davantage les EANA dans les interactions

orales, et à renforcer leurs compétences linguistiques. L'objectif principal était donc de proposer des pistes pédagogiques pour aider l'enseignante à mieux inclure les élèves allophones dans sa seconde GT. J'ai souhaité m'appuyer sur ce qui est visible (les films de classe) et ce qui ne l'est pas (via les EAC), avant et après l'intervention, pour déclencher une prise de conscience de ce qui freine la participation aux interactions des EANA, ainsi que de bon nombre d'autres élèves, nuisant, au bout du compte, à leurs progrès linguistiques et disciplinaires.

Aussi, la pertinence du projet peut-elle être évaluée à travers deux mesures qualitatives :

- celle des données post-intervention (films de classe et EAC), mises en parallèle avec les données recueillies avant l'intervention
- le questionnaire final soumis à l'enseignante.

3.4.2. Bilan des observations

3.4.2.1. *Les blocages et les besoins de la phase 1 ont-ils évolué ?*

Le tableau élaboré suite à la phase 1 (3.1.5.), résumant les points forts, points de blocage, prises de conscience et besoins, permet d'observer avec autant d'objectivité que possible le chemin parcouru par la participante. Relisons tout d'abord ces données (peurs-blocages) précédant l'intervention :

- Peur de ne pas maîtriser tous les sujets (terrain interculturel)
- Pas de compétences en langues, sentiment de blocage (« barrière de la langue »)
- Pas d'initiatives pour faciliter l'inclusion et le travail sur la langue académique, en lien avec une confusion au sujet des compétences et difficultés des EANA
- Peur de perdre du temps en donnant plus la parole aux élèves

Ces points, qui ont influencé le choix des étayages, ont évolué (sauf le point 4 qui reste présent, voir E1, TP8). Il serait exagéré de prétendre qu'ils ont été surmontés, mais force est de constater que des initiatives pour faciliter l'inclusion ont été prises, et que la peur d'être bloquée par un manque de connaissances interculturelles ou de compétences en langues est moins présente : « c'est même à eux de faire l'travail et de partager euh c'qu'ils // ils peuvent partager leurs questions » (E5, TP 45), « c'est pas l'problème de la langue ↑ », même si elle cite encore ses « a priori à gérer la langue » (E5, TP 34).

Rappelons que la phase 3 est intervenue seulement quelques semaines après la phase initiale d'observation (phase 1) et l'intervention (phase 2). Or, conscientiser ne veut pas dire agir immédiatement : il s'agit d'un processus au long cours qui mériterait de lui donner plus de temps pour permettre la mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques. C'est pour cette raison que, si les blocages sont en partie dépassés, les besoins, déclinés sous forme d'actions concrètes, n'ont pas tous été satisfaits : si nous reprenons le même tableau de bilan (3.1.5.),

nous pouvons observer en phase 3 qu'un certain nombre de points semblent avoir évolué (surlignés en vert), d'autres plus marginalement (surlignés en jaune), d'autres pas encore (non surlignés).

- Ne pas confondre les compétences linguistiques et disciplinaires : mieux identifier les besoins des EANA pour savoir lever les incompréhensions
- Utiliser le tableau comme repère pour les mots clés
- Rassurer l'enseignante dans son rapport à l'interculturel et aux langues et profiter de son contact facile avec les élèves : dans un premier temps, mettre en place ces étayages en petits groupes (moins d'exposition, de sentiment de vulnérabilité que dans un cours magistral)
- Laisser plus de temps à tous les élèves pour répondre ou développer, adapter les questions aux EANA et sécuriser les réponses en interrogeant un seul élève
- Pour éviter la sensation de perdre du temps, prévoir de limiter les activités dans le temps, éviter les digressions où seul l'enseignant parle
- Rendre les élèves plus actifs pour éviter le décrochage : leur donner davantage la parole, favoriser la co-construction du savoir, les échanges entre pairs (remettre en cause la position haute), faire manipuler des concepts clés grâce à l'outil linguistique
- Prendre l'habitude de faire appel aux connaissances des élèves pour illustrer les concepts (ou pour expliquer un mot nouveau dans une langue étrangère), ce qui est possible sans compétence linguistique ou interculturelle. Ne pas donner mais recueillir
- Modifier le schéma interactionnel : moins de monologues, de schémas ternaires, de questions fermées : comprendre que les savoirs (disciplinaires et linguistiques) se construisent mieux avec une compétence linguistique interactionnelle développée
- Prendre l'habitude de pointer quelques objectifs linguistiques ou conceptuels dans une séance, et être attentif à la polysémie

Nous pouvons noter que le schéma interactionnel, avec la primauté de l'exposé monologal, n'a guère été modifié : il s'agit là du point d'achoppement dans le style d'enseignement observé. Cela dit, avoir identifié ce problème, comme le révèlent les EAC, permet à la participante de commencer un processus de transformation. En outre, un début de mise en place de groupes de travail, avec une position de retrait du professeur et une plus grande manipulation des concepts et du langage académique par les élèves, est visible ; cela va dans le bon sens. Enfin, alors que Nathalie soulignait, avant l'intervention, qu'elle n'osait pas s'adresser aux EANA (3.1.1.3.), cette expérience lui a donné une impulsion permettant de faire sans doute évoluer leur insécurité statutaire.

3.4.2.2. *Bilan sur les étayages*

Observons maintenant quels étayages proposés dans le document ressources (annexe 13) ont été utilisés par la participante. Nous pouvons remarquer que les étayages ont été peu nombreux (voir l'analyse des cours filmés). Je constate, rétrospectivement, que le travail proposé à l'enseignante à travers cette intervention et le tableau d'étayages, est considérable : il s'agit pour la participante de remettre en cause en profondeur des pratiques pédagogiques ancrées depuis 20 ans. Même si les outils proposés sont simples dans la mesure où ils ne demandent pas de travail préalable, ils sont complexes puisqu'ils concernent les méthodes pédagogiques, en

particulier la place de la parole du professeur dans les interactions, ainsi que le souligne Chantal Parpette (voir 2.5.2.). Or, imaginer qu'une expérience de quelques mois, de février à juin, puisse modifier en profondeur un style d'enseignement, est utopique. On ne peut qu'espérer avoir provoqué une prise de conscience, semé des graines en proposant des outils concrets. De plus, le recueil des données de la phase 3 doit être replacé dans le contexte de la fin d'année scolaire, avec des élèves dont l'attitude est modifiée par rapport au reste de l'année.

Cela dit, les étayages méthodologiques ont été plus facilement mis en place (3.3.1.3.) que les étayages linguistiques (3.3.1.1.), même si, encore une fois, ce constat aurait été plus solide avec des films de classe réalisés plus tardivement, et peut-être aussi à plusieurs reprises, avec un délai entre chaque observation permettant d'observer les évolutions de pratiques. Nous avons tout de même pu observer qu'il a été possible pour Nathalie de donner aux élèves la possibilité de s'exprimer (étayages A II : groupes, rituel, modalités), ou de faire référence à d'autres savoirs et cultures (étayage A III : cultures des autres), alors que les points en lien avec le style interactif monologique n'ont encore guère évolué (B I : temps de parole, B II : rythme, ouverture, B IV : acquisition du langage académique), hormis l'utilisation du tableau, pratique facile à instaurer sans modifier la position haute du professeur. Une tentative d'intervention dans le domaine interculturel (cours 5), même si maladroite, montre une volonté de faire évoluer la place d'experte. L'échange a eu lieu, reste maintenant à faire varier les modalités pédagogiques pour que les élèves allophones s'expriment davantage.

3.4.3. Évaluation par l'enseignante observée (questionnaire)

Le tableau d'analyse des besoins (3.1.5.) a servi de trame pour ce questionnaire à la participante (annexe 18). L'objectif, suite à l'EAC ayant permis de verbaliser son vécu, a été de lui permettre de dresser un bilan de l'expérience et de se livrer à une auto-évaluation de son parcours : ce qu'elle a le sentiment d'avoir compris ou appris, ce qu'elle souhaite travailler dans l'avenir.

3.4.3.1. Adéquation entre l'évaluation du chercheur et celle de la participante

Le croisement entre l'analyse du chercheur et celle de l'enseignante participante permet d'éviter, le plus possible, une interprétation biaisée (voir biais holiste, 1.3.3.) qui chercherait l'homogénéité de l'analyse. Or, il apparaît que le croisement des données révèle une grande adéquation. Cependant, on peut toujours s'interroger sur l'influence exercée par l'expert, qui a pu induire des réponses à travers des échanges informels sur le projet, et à travers la formulation

du questionnaire proprement dit. De même, la relation de collègues vient sans doute agir sur l'objectivité de l'évaluation de la participante.

Nathalie a identifié certains progrès, concernant son appréhension face au manque de maîtrise des langues étrangères comme obstacle à sa communication avec les EANA (question 1), et concernant la confusion dans l'identification des compétences linguistiques et disciplinaires (question 2). Elle sait que sa position haute dans la classe et la monopolisation de la parole sont un frein aux progrès des élèves (question 3) et que le plus difficile sera de modifier son style d'enseignement (elle a coché la case « non » pour le temps de parole et « plus tard » pour une plus grande participation des élèves). Elle souligne encore à plusieurs reprises sa difficulté à ne pas monopoliser la parole (questions 3 et 4) et à « lutter contre » sa nature (question 3). Cela dit, elle note une prise de conscience, qui correspond à l'analyse livrée en 3.4.2.1. : la plupart des blocages ont été identifiés et un processus s'est enclenché pour les surmonter. Une meilleure compréhension de la démarche d'inclusion est visible à travers la question 4, qui livre une analyse réflexive très juste :

Mon plus grand défaut est de mobiliser le temps de parole, très monologue. Je vais laisser plus de temps aux élèves pour réfléchir et notamment par le travail de groupe et m'efforcer d'adapter mon langage. Je dois maîtriser mes question (une seule suffit) de préférence ouverte et respecter le temps de parole de chacun. Je dois accepter les blancs et les temps de réflexion.

Je dois également m'appuyer sur les autres élèves qui pourront également faciliter leur inclusion.

Cette réponse laisse entrevoir la voix politiquement correcte de l'institution, correspondant à toutes les attentes pédagogiques mais représentant toujours un défi important pour l'enseignante, qui doit remettre en cause en profondeur ses pratiques. Traduire cette conscientisation en actes pédagogiques sera un long processus, mais ce questionnaire révèle que l'enseignante en a le désir.

3.4.3.2. Un travail à poursuivre

Tout comme le bilan des observations faisait apparaître un délai trop court entre l'état des lieux, la proposition d'intervention et la phase 3 du recueil de données, Nathalie a identifié ce manque de temps pour la mise en application des étayages : « je n'ai pas pu en voir les répercussions réelles sur leurs acquisitions », ou encore « je pense que c'est un peu tard dans l'année pour en mesurer l'efficacité » (question 5). Toutefois, l'emploi, dans le questionnaire, de tournures telles que « il faut que je travaille encore », « je n'ai pas encore », « je souhaiterais », « j'aimerais beaucoup », « Je vais », « m'efforcer », met en évidence l'aspect prospectif de la démarche, et surtout le souhait de l'enseignante de mettre l'accent sur l'utilisation de la langue académique (« il faut que je travaille encore les objectifs linguistiques », question 2), et sur le

format interactionnel (« il faut que je lutte contre ma nature et mes habitudes », question 3, au sujet du temps de parole), étayages qu'elle avoue avoir plus de difficultés à mettre en application : son analyse rejoint celle qui a été réalisée précédemment suite à l'observation (3.4.2.2.). L'enseignante sait qu'elle a pu mettre en place certains étayages méthodologiques, qu'elle imagine déjà répéter à l'avenir : donner davantage de possibilités aux élèves de s'exprimer (elle souhaite « les mettre de façon plus systématique en place en début d'année », question 3), aborder les questions interculturelles plus tard sans appréhension (question 3 : « je n'aurai pas à être l'experte »). On constate que l'enseignante se projette dans l'avenir, avec une pratique pédagogique en mouvement, et plus d'assurance face aux EANA (question 7) :

C'est une très bonne remise en question de mon enseignement et de mes pratiques. J'appréhende beaucoup moins d'avoir des élèves allophones (moins de blocages) même si je n'ai encore aucune confiance en moi sur la maîtrise de l'anglais. J'ai surtout compris que je ne suis pas la seule ressource en classe pour permettre leur inclusion. Pour mobiliser les autres élèves, il faut que je les laisse échanger et partager leurs expériences. C'était une expérience enrichissante pour moi et mon apprentissage.

3.5. Bilan du projet : les objectifs sont-ils atteints, les hypothèses validées ?

L'objectif principal était de proposer des pistes pédagogiques pour aider une enseignante de CLO à mieux inclure les élèves allophones dans sa classe de lycée général.

Pour répondre à cette problématique, j'avais formulé trois hypothèses (1.2.5.) :

- L'analyse de séquences filmées, focalisée sur les interactions orales, et un entretien d'auto-confrontation à la suite, permettent à l'enseignant de se rendre compte de la dimension linguistique de sa discipline, de ses résistances dans le processus d'inclusion, et de ce qui freine la participation des EANA aux interactions, voire qui entraîne leur décrochage.
- Le référent UPE2A, grâce à ses connaissances en DDLC, peut s'appuyer sur cette double analyse (interactions et agir professoral) pour proposer à l'enseignant de CLO de mettre en place des étayages linguistiques et méthodologiques adaptés au contexte d'enseignement et bénéfiques à l'ensemble des élèves (pas seulement les élèves allophones)
- L'enseignant, grâce à cette démarche réflexive, peut s'emparer d'outils simples pour que les EANA s'impliquent davantage lors des interactions ; il fait ainsi un pas pour améliorer leur compétence linguistique et donc favoriser leur inclusion, sans oublier que ces compétences seront utiles aux élèves francophones.

Grâce au diagnostic de la phase 1, la prise de conscience de la participante a eu lieu. Ainsi, la proposition d'étayages a pu être faite dans les conditions de réflexivité nécessaires : en cela nous pouvons affirmer que les hypothèses 1 et 2 sont validées. La troisième hypothèse fait apparaître les limites du projet, en raison du temps limité de l'observation. L'enseignante a, certes, fait « un pas » vers une meilleure inclusion via la prise en compte de la dimension linguistique de sa discipline, mais on ne peut dire qu'elle se soit « emparée » d'outil simples : comme elle l'explique dans son évaluation, elle n'a pu en expérimenter que quelques-uns, et

sans en mesurer les retombées, ce qui aurait permis d'en constater concrètement la plus-value, vers une véritable démarche de réciprocité, comme préconisée par Nathalie Auger et Emmanuelle Le Pichon-Vorstman (voir 2.1.4.). Pour ce faire, l'enseignante devra avoir pris l'habitude de se mettre en retrait et de s'appuyer sur les connaissances des EANA, pratique qu'elle vient tout juste d'expérimenter. Nous voyons ici que ces transformations, fondamentales, n'en sont qu'à leurs balbutiements. En outre, pour passer de l'hétérorégulation à l'autorégulation des apprenants (2.5.1.), objectif ultime des étayages, il faudra les faire entrer dans la routine de la classe.

De même, la démarche du « partenaire critique » (2.4.2.) gagnera à être étendue : il nous est apparu que le projet, pour être complet, devait s'assortir de visites du partenaire de CLO dans la classe de FLS. Ainsi, elle pourra tout d'abord observer le travail des EANA sur la langue, constater leur niveau et leurs compétences orales, avec des échanges nouveaux sur les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans les deux contextes d'enseignement. Les méthodes ne sont pas forcément transférables, mais tout comme le professeur de FLS est entré dans la CLO, la découverte, par le professeur de CLO, du travail linguistique mené en FLS, peut être instructif. L'objectif sous-jacent du projet était également de le rendre transférable, afin qu'à l'avenir, un professeur de CLO en demande puisse être soutenu plus concrètement par le professeur de FLS pour mieux prendre en compte les besoins particuliers des EANA dans l'interaction. En observant ses pratiques dans une classe, il pourrait lui proposer à son tour une aide adaptée au contexte. Grâce à cette expérience et à la conception du document d'intervention, je me sens aujourd'hui apte à réaliser ce travail, en tenant compte cependant des limites de la transférabilité, étant donné l'unicité du contexte d'intervention (voir 1.3.2.). Comme l'a révélé le questionnaire aux professeurs du Lycée C. et A. Dupuy, le ressenti de la communauté enseignante est loin d'être homogène, et leurs difficultés probablement très variées, même si une large majorité s'accorde à dire que l'inclusion reste une pratique difficile (voir 3.1.4.2.).

Conclusion

L'inclusion des EANA au sein des classes ordinaires n'est pas remise en question théoriquement par les enseignants, bien au contraire : elle entraîne un réel « engouement » pour la formation (Perego, 2023, p.19) de la part de professionnels qui se sentent insuffisamment outillés. Cependant, les pratiques de classe peinent parfois à se transformer pour mieux inclure les élèves à besoins particuliers, comme les élèves allophones, lesquels restent trop souvent en retrait dans le groupe.

Le projet que j'ai mené ici auprès d'une enseignante en classe de seconde générale et technologique est venu confirmer ce que dit la recherche actuelle au sujet de cette frustration, de ce sentiment d'échec ou d'impuissance (*ibid.*, p.25) ; chez Nathalie il s'agit d'une insécurité avant tout linguistique et culturelle, que cette recherche-intervention avait pour objectif d'aider à surmonter, grâce à une proposition d'étayages au niveau des interactions orales. Les outils suggérés dans le cadre de l'intervention ont été validés par l'enseignante, dans la mesure où ils ont fait suite à un travail réflexif rendu possible par les EAC, s'appuyant sur les films de classe. Se regarder enseigner a permis d'aborder la démarche d'inclusion dans son ensemble et de mettre une pratique en perspective. Or, les résultats de l'intervention ne sont pas spectaculaires : des résistances demeurent, qui empêchent Nathalie de modifier un schéma interactif monologal bien ancré. Certes, le calendrier de recueil de données était peu adapté à l'objectif de recherche, les données ne pouvant que révéler un début de processus, et non un résultat probant, comme imaginé au début du projet.

Ce processus semble cependant être enclenché chez l'enseignante, qui a pris confiance dans sa capacité à s'adresser à ce public d'élèves allophones, et se sentira certainement plus apte à mettre en place de nouveaux outils à l'avenir. En cela, le professeur ressource, référent de l'UPE2A, a joué un rôle de déclencheur que la formation antérieure, trop théorique pour cette enseignante, n'avait pas engagé. Pour toucher un maximum de professeurs, la formation doit proposer différentes modalités (Baudrit, 2007), de façon à s'adapter au profil de chacun. L'observation entre pairs fait partie des leviers à utiliser, pour un certain type d'enseignants, qui sollicite un accompagnement rapproché et concret entre pairs., dans un cadre de confiance, au sein des établissements.

Le protocole amorcé ici, d'observation de la CLO, pourrait être complété par celle du professeur de CLO dans la classe de FLS, un échange plus horizontal étant propice à la décentration et aux progrès de chacun. Une telle collaboration entre collègues de collègue a été mise en place dans

le projet nommé « compagnonnage » (Burdin & Grau, 2022), proposant de sortir du modèle descendant de formation, et qui semble favorable au développement professionnel. Dans ce cadre, les enseignants ont l'occasion de « tester de nouvelles méthodes », de « mettre en lumière des questions didactiques » ou de « partager des dilemmes » (*ibid.*). De tels dispositifs permettent, en outre, de sortir de l'isolement professionnel que de nombreux enseignants déplorent : en tant que référente UPE2A isolée dans un établissement, je partage parfois ce sentiment et cette frustration. Favoriser une co-construction de pratiques pédagogiques, à l'image de la co-construction des savoirs prônée en CLO pour favoriser l'acquisition de compétences linguistiques et disciplinaires, ne peut qu'être riche d'enseignements dans un parcours professionnel toujours en mouvement, nécessitant des adaptations permanentes à un nouveau public, ou à de nouveaux objectifs. La rédaction de ce mémoire m'aura notamment conduite à une réflexivité sur ma pratique en tant que coordinatrice d'une UPE2A, et permis d'entrevoir cette collaboration future entre collègues, qui peut profiter, *in fine*, aux élèves allophones.

BIBLIOGRAPHIE

ASTIER FAUPIN, E. (2015). *Prendre la parole en classe, une gageure pour les élèves allophones arrivants : le cas des cours de français, mathématiques et histoire-géographie*. (thèse de doctorat) Linguistique. Université Nice Sophia Antipolis. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <<https://theses.hal.science/tel-01170512>>.

AUGER N. (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives pratiques en classe*. Paris, Archives contemporaines.

AUGER, N. & LE PICHON-VORSTMAN, E. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures*. ESF Sciences humaines.

AUGER, N. (2023). La consigne en français langue de scolarisation : les approches plurilingues et pluriculturelles comme ressources pour la formation des enseignants. *Revue TDFLE*, 82. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] < <https://revue-tdfle.fr/articles/revue-82/3294-la-consigne-en-francais-langue-de-scolarisation-les-approches-plurilingues-et-pluriculturelles-comme-ressources-pour-la-formation-des-enseignants>

AUGER, N. & GUIRAUD-ROBERT, F. (2024). *Accueillir les élèves nouvellement arrivés*. ESF Editeur.

BABAULT, S. (2018). Enseignement du français aux élèves allophones nouvellement arrivés en France : innover pour répondre au défi de l'inclusion scolaire. *Le Langage et l'Homme*, 2018. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] < <https://hal.science/hal-03388277v1>>.

BANGE, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1992 [En ligne, consulté le 29 juin 2025] < <https://journals.openedition.org/aile/4875>>.

BANGE, P. (1996). Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Les carnets du Cédiscor*, 4, pp. 189-202. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <<https://journals.openedition.org/cediscor/443>>.

BANGE, P., CAROL, R. & GRIGGS, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*. Paris : l'Harmattan.

BAUDRIT, A.(2007). La formation des enseignants aux méthodes d'apprentissage coopératif : perspectives internationales. *Savoirs*, 14(2), pp. 73-92. . [En ligne, consulté le 30 juin 2025] <<https://shs.cairn.info/revue-savoirs-2007-2-page-73?lang=fr>>.

BEACCO, J.-C., COSTE, D., VAN DE VEN, P.-H. & VOLLMER, H. (2010). *Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <<https://rm.coe.int/09000016805a0c1c>>.

BEACCO, J.-C., FLEMING, M., GOULLIER, F., THÜRMAN, E., VOLLMER, H. & SHEILS, J. (2016). *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <<https://www.coe.int/fr/web/language->

policy/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training.-the-language-dimension-in-all-subjects>.

BIGOT, V. (2005). Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue : primauté des données et construction de savoirs. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, juillet 2005, pp. 42-53. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <<https://hal.science/hal-01468268>>.

BIGOT, V. (2016). L'analyse des interactions didactiques dans la formation initiale des enseignants de français langue seconde. *Communiquer*, 18, pp. 5-27. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <<https://journals.openedition.org/communiquer/2006>>.

BOUCHARD, R., CORTIER, C. & PARPETTE, C. (2008). Quelle complémentarité entre apprentissage guidé et acquisition sociale dans les dispositifs d'intégration ? *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 44, pp. 29-39. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <<https://shs.hal.science/halshs-00959391v1>>.

BOURDIEU, P. (1984). Le marché linguistique. Dans *Questions de sociologie*, pp. 121-137. Paris : Éditions de minuit.

BRUN, L. (2024). 89 500 élèves allophones nouvellement arrivés scolarisés en 2022-2023 : neuf sur dix bénéficient d'un soutien en français langue seconde (note d'information DEPP 24.40). [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <<https://www.education.gouv.fr/89-500-eleves-allophones-nouvellement-arrive-scolarises-en-2022-2023-neuf-sur-dix-beneficient-d-un-415447>>.

BRUNER, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

BURDIN, C., GRAU, S. (2022). Qu'apprenent des enseignants de l'observation de leurs pairs ? *Rendez vous en didactique, Laboratoire de Didactique André Revuz*. [En ligne, consulté le 30 juin 2025] <<https://hal.science/hal-03825956/document>>.

CATROUX, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique, *Les cahiers de l'APLIUT, Vol. XXI N° 3*, pp. 8-20. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <<https://journals.openedition.org/cahiersapliut/4276>>.

CELV (2016). Des compétences linguistiques pour des apprentissages disciplinaires réussis. *Descripteurs liés au CECR pour les mathématiques et l'histoire/éducation civique*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques.

CERVONI B., CHNANE-DAVIN F. & FERREIRA-PINTO, M. (2005). *Entrée en Matière, la méthode de français langue seconde, langue de scolarisation*, Hachette.

CHERQUI G. & PEUTOT F. (2015). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*. Paris, Hachette.

CICUREL, F. (2002). Les réagencements contextuels dans l'enseignement des langues. Dans Cicurel, F. & Véronique, D. (dir.). *Discours, action et appropriation des langues*, pp. 179-194. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

CICUREL, F. & RIVIÈRE, V. (2008). De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante. Dans Filliettaz L. & Schubauer-Léoni M.-L. (dir.) *Processus interactionnels et situations éducatives*, De Boeck, pp.255-273, Raisons Educatives [En ligne, consulté le 30 juin 2025] <<https://shs.hal.science/halshs-0037454>>.

CICUREL, F. (2011a). Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser. Dans Blanchet, P. & Chardenet, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, pp. 323-335. Paris : Éditions des archives contemporaines & Montréal : Agence Universitaire de la Francophonie.

CICUREL, F. (2011b). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action, *Pratiques*, pp. 149-150. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <<https://journals.openedition.org/pratiques/1693>>.

CIRCULAIRE DE RENTRÉE n° 2015-085 du 3 juin 2015. NOR : MENE1512598C. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo22/xxx.htm>>.

CIRCULAIRE DE RENTRÉE n°2019-088 du 5 juin 2019. NOR : MENE1915816C. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo23/MENE1915816C.htm>>.

CIRCULAIRE n° IX 70-37 du 13 janvier 1970. B.O.E.N. n°5 du 29 janvier 1970.

CIRCULAIRE n° 2012-141 du 2 octobre 2012. *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. B.O. n°37 du 11 octobre 2012. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536>.

COLLETTA, J-M. (2000). La prise en compte de la multimodalité de la parole dans la description et analyse des conduites langagières », *Communication et organisation*, 18 | 2000. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <<https://journals.openedition.org/communicationorganisation/2427>>.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.

CONSEIL DE L'EUROPE (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>>.

CUMMINS, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, pp. 121-129. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <https://www.researchgate.net/publication/234573070_CognitiveAcademic_Language_Proficiency_Linguistic_Interdependence_the_Optimum_Age_Question_and_Some_Other_Matters_Working_Papers_on_Bilingualism_No_19>.

CUMMINS, J. (2007). Faire la différence : Favoriser la littératie en milieu multilingue, Monographie n° 5. [En ligne, consulté le 29 juin 2025]

<https://assets.ctfassets.net/cfektv4t16rw/5BcxGSQ7nnChK3H7MYlXcp/416345f1dbbbfec546711697dc8bf100/Favoriser-la-litt__ratie-en-milieu-multilingue.pdf>.

DABÈNE, L. (1984). Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère. Dans Bouchard, R. (éd.), *Les échanges langagiers en classe de langue*, pp. 129-138. Grenoble, Éditions littéraires et linguistiques de l'université de Grenoble,

DGESCO (2012a). *Fiches repères pour l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en France. Dix idées reçues sur l'apprentissage de la langue française*. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <<https://eduscol.education.fr/document/21364/download>>.

DGESCO (2012b). *Fiches repères pour l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en France. Dix considérations préliminaires sur l'enseignement du français et en français comme langue seconde*. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <<https://eduscol.education.fr/document/21367/download>>.

DGESCO (2012c). *Fiches repères pour l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en France. Le professeur dans sa classe, attitudes et connaissances*. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <<https://eduscol.education.fr/document/21370/download>>.

DGESCO (2014). *Fiches repères pour l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en France. Fiche n°4 : Favoriser l'inclusion dans les écoles et les établissements scolaires*. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <<https://eduscol.education.fr/document/21355/download>>.

DGESCO (2016a). *Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés*. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <<https://eduscol.education.fr/document/21358/download>>.

DGESCO (2016b). *Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire. Développer des pratiques de différenciation pédagogique*. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <<https://eduscol.education.fr/document/21361/download>>.

DUCHESNE, C. & LEUREBOURG, R. (2012). La recherche-intervention en formation des adultes : une démarche favorisant l'apprentissage transformateur. *Recherches qualitative*, 31(2), pp. 3-24. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <<https://www.erudit.org/fr/revues/rechqual/2012-v31-n2-rechqual06635/1084727ar/>>.

GALLIGANI, S. (2010). Identités plurielles à l'école : catégorisations et diversités des pratiques. *ACEDLE 7-1*. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <<https://journals.openedition.org/rdlc/1989>>.

GRAVELEAU E. (2021). *Vers un référentiel pour l'UPE2A lycée : cadre théorique FLE/FLM/FLS/FLSCO et contraintes institutionnelles*. (thèse de doctorat) Linguistique. Université Rennes 2. . [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <<https://theses.hal.science/tel-03622605v1>>.

GUERNIER, M-C. & SAUTOT, J-P. (2012). Le film de classe : de l'élaboration d'un outil pour observer et analyser les situations didactiques au questionnement des concepts didactiques. Dans Daunay, B., Reuter, Y. & Schneuwly, B. *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, pp.251-270, Presses universitaires de Namur, Recherches en didactique du français. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <<https://shs.hal.science/halshs-01269550/document>>.

GIBBONS P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann, Portsmouth.

HILTON, H. (2014). Mise au point terminologique : pour en finir avec la dichotomie *acquisition / apprentissage* en didactique des langues. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues, Vol. XXXIII N° 2 | 2014*, pp. 34-50. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <<https://journals.openedition.org/apliut/4385?lang=en>>.

LEBLANC, S., RIA, L. & VEYRUNES, P. (2013), Vidéo et analyse in situ des situations d'enseignement et de formation dans le programme du cours d'action. Dans Veillard, L. & Tiberghien, A. *Instrumentation de la recherche en Education. Le cas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage ViSA*, chapitre 2. Maison des Sciences de l'Homme. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <https://www.researchgate.net/publication/272828523_Analyse_video_de_situations_d'enseignement_dans_le_programme_du_cours_d'action>.

LECOCQ, B. (2009), Scolarisation des ENAF et enseignement du FLS - Des dispositifs ouverts ou fermés ? *Les cahiers pédagogiques*, 473.

LEVET, D. (2012). *Français langue seconde*, Belin.

MIGUEL ADDISU, V. (2014), Entre classe d'accueil et classe ordinaire : comment « s'y apprennent-ils ? *Recherche ethnographique à l'école primaire. Éla. Études de linguistique appliquée, n° 174(2)*, pp. 175-185. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <<https://shs.cairn.info/revue-ela-2014-2-page-175?lang=fr>>.

MULLER, C. (2014). La relation didactique, une source de dilemmes pour les enseignants de langues. *Études en didactique des langues, 2014, Affect(s)*, 23-24, pp.63-75. [En ligne, consulté le 30 juin 2025] <<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04045461v1>>.

PARPETTE, C. (2004). La parole de l'enseignant, richesse et complexité, *Journée départementale de l'accueil et de l'intégration des enfants nouvellement arrivés en France, Inspection Académique du Rhône*, 26 mai 2004.

PARPETTE, C. & PEUTOT, F. (2006). Les enregistrements de classes ordinaires comme support d'enseignement du français langue de scolarisation, *Recherche en didactique des langues, Les Cahiers de l'ACEDLE, 2*. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <<https://journals.openedition.org/rdlc/5469>>.

PEREGO, C. (2023). Inclure les élèves ou les langues des élèves ? Inclusion linguistique des élèves migrant.e.s plurilingues en classe ordinaire au collège : entre approbations et réticences. *RELIANCE, 1*, pp. 18-31. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <https://www.inspe-bordeaux.fr/application/files/5016/7506/4414/PEREGO_Christine.pdf>.

PEUTOT, F. (2008). Compétences langagières en classe ordinaire. Entre cours dialogué et causerie, quelles difficultés pour les ENAF ? *Diversité, 153, 2008*. Le principe d'hospitalité. pp. 89-94. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2008_num_153_1_2922>.

PY, B. (1993). L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 2 | 1993, pp. 9-24. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] < <https://journals.openedition.org/aile/4874>>.

RAFONI, J.-C. (2015). Vers un modèle didactique d'apprentissage de la lecture en français langue seconde et maternelle. *Études de linguistique appliquée*, 179(3), pp. 315-334. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] < <https://shs.cairn.info/revue-ela-2015-3-page-315?lang=fr>>.

VALLAT, C. (2011). Etayage, stratégie d'aide à la compréhension et à la production orales en classe de français langue étrangère (FLE) en milieu universitaire chinois. Le cas de l'Université Normale de Chine du Sud, Canton, Guangdong. *Synergies, Chine n° 6 - 2011* pp. 195-210. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <<https://gerflint.fr/Base/Chine6/vallat.pdf>>.

VIGNER, G. (1989), Le français langue de scolarisation, *Diagonales*, 12, pp. 41-45.

VIGNER, G. (2009). *Le français langue Seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris : Hachette éducation.

VOLLMER, H. J. (2009). Langue(s) des autres disciplines. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, DGIV/EDU/LANG (2009)9 [avril 2009] [En ligne, consulté le 29 juin 2025] < <https://rm.coe.int/16805a2237>>.

VOLLMER, H. J. (2006). *Langues d'enseignement des disciplines scolaires*. Conférence intergouvernementale. Langues de scolarisation : vers un Cadre pour l'Europe, Strasbourg. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <<https://rm.coe.int/16805c7466>>.

Sites et blogs

MARTINEAU, S. (2012). *Triangulation en recherche qualitative*. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <<http://propoussurlemonde.blogspot.com/2012/02/triangulation-en-recherche-qualitative.html>>.

PUREN, C. (2013). Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures. Chapitre 5. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <<https://www.christianpuren.com/cours-m%C3%A9thodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-m%C3%A9thodes-de-recherche/>>.

RÉSEAU CANOPÉ. (2012). *Premiers pas vers la compréhension du discours pédagogique*. [En ligne, consulté le 29 juin 2025] <<https://www.reseau-canope.fr/notice/premiers-pas-vers-la-comprehension-du-discours-pedagogique.html>>.

Sigles et abréviations utilisés

BICS : Basic interpersonal communication skills

CALP : Cognitive academic language proficiency

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

CASNAV : Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs

CELV : Centre européen des langues vivantes

CLO : Classe ordinaire

DDLC : Didactique des langues et cultures

DGESCO : Direction générale de l'enseignement scolaire

DNL : Discipline non linguistique

EAC : entretien d'auto-confrontation

EANA : Élève allophone nouvellement arrivé

FIL : Formation d'initiative locale

FLE : Français langue étrangère

FLM : Français langue maternelle

FLS : Français langue seconde

FLSCO : Français langue de scolarisation

IRE : Interrogation réponse évaluation

LP : Lycée professionnel

LGT : Lycée Général et Technologique

MNA : Mineurs non accompagnés

NSA : Non scolarisé antérieurement

PAF : Programme académique de formation

PSA : Peu scolarisé antérieurement

SES : Sciences économiques et sociales

TP : Tour de parole

UPE2A : Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Nouvellement Arrivés

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	1
Partie 1	3
Contexte et présentation du projet	3
1.1. <i>Présentation du contexte</i>	4
1.1.1. Contexte organisationnel : le lycée et les UPE2A du bassin du Puy-en-Velay	4
1.1.2. Les EANA : présentation générale et profils au Lycée C. et A. Dupuy.....	4
1.1.3. Contexte humain : le poste occupé et les équipes de l'établissement.....	5
1.1.4. Contexte pédagogique : l'inclusion au lycée général et les tensions en CLO	6
1.2. <i>Genèse du projet vers la classe ordinaire</i>	7
1.2.1. Premiers questionnements pédagogiques en CLO	7
1.2.2. Choix de la mission : les interactions en CLO dans une classe de seconde.....	8
1.2.3. Les participants : la professeure et les élèves allophones de la classe observée	9
1.2.4. Problématique	10
1.2.5. Hypothèses	12
1.3. <i>Méthodologie de recherche et de recueil des données</i>	12
1.3.1. Méthodologie et justification des choix	12
1.3.2. Biais dans la recherche : les connaître pour tâcher de les limiter ?.....	15
1.3.3. Limites du recueil de données et observations liées	16
1.4. <i>Étapes de la recherche</i>	17
Partie 2	19
Cadrage théorique	19
2.1. <i>Tour d'horizon de l'inclusion au lycée général et technologique (LGT)</i>	20
2.1.1. L'inclusion : principes, textes cadres	20
2.1.2. Qui est responsable de l'inclusion ?	21
2.1.3. Quels outils pédagogiques sont à disposition des enseignants de CLO pour l'inclusion en LGT ?	23
2.2. <i>Le discours pédagogique et les interactions</i>	25
2.2.1. La communication pédagogique : un discours complexe et polyphonique.....	25
2.2.2. Exposé monologal ou cours dialogué ?	26
2.3. <i>Focus sur la langue et les apprenants en classe ordinaire</i>	27
2.3.1. Quelle langue française les EANA apprennent-ils ?	27
2.3.2. La langue académique pour tous, un sujet de recherche actuel	29
2.3.3. L'immersion scolaire ne permet pas une acquisition naturelle de la langue.....	31
2.3.4. Les compétences à l'œuvre chez les EANA	32
2.3.5. Allophonie et insécurité (linguistique et statutaire)	33
2.4. <i>Enjeux linguistiques des disciplines et accès à la pensée enseignante</i>	34
2.4.1. Les enjeux linguistiques des disciplines : une prise de conscience nécessaire	34
2.4.2. Quelles initiatives pour former aux enjeux linguistiques des disciplines ?.....	35
2.4.3. Qu'est-ce que l'agir professoral ?.....	36
2.5. <i>La notion d'étayage</i>	38
2.5.1. Principes fondamentaux.....	38
2.5.2. Une proposition de catégorisation pour la classe ordinaire	39
2.5.3. Étayages méthodologiques	40
2.5.4. Étayages linguistiques spontanés.....	42
Conclusion partie 2	43
Partie 3	45

Analyse du projet et interprétation des résultats	45
3.1. <i>Phase 1 : état des lieux et analyse des besoins</i>	46
3.1.1. Entretien	46
3.1.2. Analyse des cours filmés.....	48
3.1.3. Premier entretien d’auto-confrontation	52
3.1.4. Questionnaire aux enseignants	57
3.1.5. Analyse des besoins.....	60
3.2. <i>Phase 2 : intervention (les outils proposés).....</i>	61
3.3. <i>Phase 3 : analyse</i>	62
3.3.1. Analyse des cours filmés.....	62
3.3.2. Analyse de l’EAC	66
3.4. <i>Évaluation du projet</i>	69
3.4.1. Problématique, objectifs et méthode d’évaluation du projet	69
3.4.2. Bilan des observations	70
3.4.3. Évaluation par l’enseignante observée (questionnaire)	72
3.5. <i>Bilan du projet : les objectifs sont-ils atteints, les hypothèses validées ?</i>	74
Conclusion	76
<i>BIBLIOGRAPHIE</i>	78
<i>Sigles et abréviations utilisés.....</i>	84

MOTS CLÉS : inclusion, classe ordinaire, étayages, interactions orales, langue académique, agir professoral

RÉSUMÉ

Ce mémoire présente une intervention après d'un professeur de classe ordinaire, enseignant les SES dans une classe de seconde générale où sont scolarisés cinq élèves allophones, de tous niveaux. Le projet repose sur une proposition d'étayages dans les interactions orales, où les EANA sont généralement peu actifs. La méthodologie de recherche, qualitative, s'appuie sur un croisement de données, relevant principalement de l'analyse de l'agir professoral, via des films de classe et des EAC. Dans un contexte d'inclusion dont les principes sont posés, le projet de recherche-intervention s'intéresse au discours du professeur et aux interactions dans la classe, en particulier celles qui impliquent les EANA. Il tient compte des apports théoriques sur les enjeux linguistiques dans les disciplines et sur les étayages. Partant du principe que le référent d'UPE2A a un rôle à jouer auprès de ses collègues dans l'établissement, le projet est résolument ancré sur le terrain. Il a pour objectif de favoriser, chez le professeur de CLO, une posture réflexive, afin de modifier une situation d'enseignement en vue d'une meilleure inclusion des élèves allophones dans la classe.

KEY-WORDS : inclusion, mainstream classroom, scaffolding strategies, oral interactions, academic language, teacher action

ABSTRACT :

This dissertation presents an intervention with a teacher of Economic and Social Sciences (SES) in a secondary school, in a class where five non-native speakers, of all skill levels, are enrolled. The project relies on a proposal for scaffolding in oral interactions in the mainstream classroom, where newly arrived non-French-speaking students (EANA) are generally minimally active. The qualitative research methodology relies on a triangulation of data, primarily drawn from the analysis of the teacher's actions through classroom videos and recorded observations (EAC). Within a context of inclusion whose principles are established, the intervention-research project focuses on the teacher's discourse and classroom interactions, particularly those involving EANA students. It takes into account theoretical contributions on linguistic challenges in subject teaching and on scaffolding

strategies. Starting from the premise that the UPE2A coordinator has a role to play with their colleagues within the school, the project is firmly grounded in the field. Its objective is to encourage the CLO teacher to adopt a reflective stance in order to modify the teaching situation with a view to better including allophone students in the classroom.