Revue TDFLE

N° 86 | 2025
Enseignement des langues et insécurisation des acteurs de la relation didactique

« Le problème c'est LA langue ! ». Insécurité pédagogique et insécurité linguistique croisées entre enseignants et élèves allophones arrivants : malentendus et stratégies autour de la langue de scolarisation

Marion AVRILLIER *Doctorant*
Sciences de l'éducation
EES Education Ethique Santé
Université de Tours

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-86/466-le-probleme-c-est-la-langue-insecurite-pedagogique-et-insecurite-linguistique-croisees-entre-enseignants-et-eleves-allophones-arrivants-malentendus-et-strategies-autour-de-la-langue-de-scolarisation
DOI : numerev_2788
Date de publication : 12/09/2025

CertiScience© *Certifié évalué par les pairs*

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : AVRILLIER, M. (2025) « Le problème c'est LA langue ! ». Insécurité pédagogique et insécurité linguistique croisées entre enseignants et élèves allophones arrivants : malentendus et stratégies autour de la langue de scolarisation. *Revue TDFLE*, (86). https://doi.org/10.34745/numerev_2788

L’insécurité linguistique se construit dans la relation didactique. En France, les élèves nouvellement arrivés sur le territoire, locuteurs d’autres langues que le français sont scolarisés en inclusion en classe ordinaire en parallèle de la prise en charge de leurs besoins linguistiques sur des temps spécifiques. Leur insécurité linguistique rencontre donc l’insécurité professionnelle des enseignant.es de classe dites ordinaires. Cet article, réalisé à partir de l’analyse d’entretiens d’élèves allophones arrivant au collège et d’enseignant.es de la discipline "français", s'intéresse aux manifestations de cette insécurité et aux médiations mises en place par les acteurs pour la réduire.

En croisant les regards apparaissent les angles morts du français langue de scolarisation. Les difficultés des enseignant.es pour mobiliser les ressources en langue de scolarisation première des élèves font échos aux bricolages des élèves pour réaliser des transferts. Faire émerger les stratégies translingues en langues de scolarisation pour construire un continuum en langue d’enseignement/apprentissage apparaît indispensable pour dissiper les malentendus.

Abstract:

Linguistic insecurity develops in the teaching relationship. In France, newly arrived students who speak languages other than French are enrolled in mainstream classes alongside support for their linguistic needs at specific times. Their linguistic insecurity therefore meets the professional insecurity of teachers in so-called mainstream classes. This article, based on an analysis of interviews with non-native French-speaking students arriving at middle school and teachers of French, looks at the manifestations of this insecurity and the measures put in place by those involved to reduce it. By comparing perspectives, the blind spots of French as a language of schooling become apparent. Teachers' difficulties in mobilizing resources in the students' primary language of schooling echo the students' attempts to make transfers. Bringing out translingual strategies in languages of schooling to build a continuum in the language of teaching/learning appears essential to dispel misunderstandings.

Mots-clés :
Curriculum, Langue de scolarisation, Elèves allophones, Insécurité langagière, Billitéracie, Linguistic insecurity, Language of schooling, Course of study, Non-native English-speaking students, Biliteracy

---

La scolarisation des enfants et adolescents venant de l’étranger en France est organisée dans ses grands principes depuis les années 1970 par des circulaires du ministère de l’Education Nationale. Les adolescents qui arrivent en situation de migration en France,

quelles que soient leurs biographies langagières et leurs parcours scolaires antérieurs sont dénommés dans l'Education Nationale « élèves allophones nouvellement arrivés » (EANA). La circulaire organisant leur scolarité qui date de 2012 a fait évoluer la dénomination les faisant passer du statut de « non francophones » à « allophones ». Le préfixe allo – autres qui remplace le préfixe privatif laisse entrevoir une possible reconnaissance du répertoire langagier de l'élève plutôt que la non-maîtrise du français (Armagnague, 2019; Auger, 2019; Goï, 2012).

La prise en charge de ces élèves a également subi un changement de paradigme important, passant d'une logique intégrative à une logique inclusive (Cherqui & Peutot, 2015). Historiquement les élèves identifiés comme non-francophones étaient pris en classe dans des classes spécifiques et étaient intégrés progressivement dans les classes dites ordinaires en fonction de leur progression en langue française. La circulaire de 2012 a inversé la logique : « L'inclusion dans les classes ordinaires doit constituer la modalité principale de scolarisation […]. Les élèves allophones arrivants ne maîtrisant pas la langue de scolarisation […] doivent être inscrits dans la classe de leur âge » (Circulaire n° 2012-141, 2012). Les collégiens arrivants en France lorsqu'ils ont été scolarisés précédemment sont donc affectés en classe ordinaire. Ils sont pris en charge pour leurs besoins spécifiques en français langue de scolarisation dans un dispositif appelé « Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants » (UPE2A) pendant au maximum une année scolaire. Ils suivent donc un emploi du temps individualisé avec des temps d'inclusion en classe ordinaire et des temps de prise en charge spécifique en UPE2A.

La très grande majorité des élèves allophones arrivant au collège disposent d'un soutien linguistique spécifique (Brun, 2023). La langue cible à enseigner/apprendre en UPE2A est le français de scolarisation, une langue à la fois outil et objet d'enseignement (Verdelhan-Bourgade, 2002; Vigner, 1992). La didactique du français langue de scolarisation en tant que langue seconde fait l'objet de réflexions fournies des sciences du langage et des sciences de l'éducation depuis plus de vingt ans. Elle est envisagée dans ses spécificités par rapport à la didactique du Français langue étrangère et du français langue maternelle (Auger, 2014; Cadet & Guérin, 2012; Chnane-Davin, 2009; Cortier, 2003; Goï & Huver, 2012). Cependant, institutionnellement, les contours de cet enseignement restent peu définis. Les enseignant.es d'UPE2A ne disposent ni de programmes, ni de progressions, ni de manuels pour répondre à leurs interrogations sur la langue à enseigner/apprendre à leurs élèves dont l'hétérogénéité des parcours antérieurs est la caractéristique première. Les enseignant.es intervenant dans ces dispositifs ont des parcours professionnels souvent validés par une certification (Spaëth, 2015). Dans certaines académies ce sont cependant essentiellement des personnels contractuels qui sont recrutés pour leur formation en Français langue étrangère.

La circulaire de 2012 mentionne « L'enseignement du français comme langue de scolarisation ne saurait être réalisé par le seul professeur de l'UPE2A : l'ensemble de l'équipe enseignante est impliqué ». Dès les premiers temps de leur scolarité au collège, les élèves allophones arrivants apprennent donc simultanément le et en français. L'apprentissage de la langue de scolarisation se fait dans le cadre d'enseignements très

différents : ceux de l'UPE2A et ceux des disciplines de la classe ordinaire dont fait partie la discipline « français » (Le Ferrec, 2012; Mendonça Dias, 2021; Miguel-Addisu, 2016).

L'insécurité linguistique est plus ou moins présente selon les différents contextes d'apprentissage. Elle est très présente dans les enseignements de la discipline 'français'. Au sein de la relation didactique, l'insécurité des élèves rencontre l'insécurité professionnelle des enseignant.es, qui doivent enseigner leur discipline à un public en cours d'apprentissage de la langue de scolarisation. L'Insécurité est donc co-construite (Bretegnier et al., 2002; Champalle & Galligani, 2015) dans la relation didactique et seul un éclairage croisé sur ces manifestations peut nous amener à en percevoir les points aveugles.

En croisant les manifestations et stratégies de remédiation face à cette insécurité croisée, comment apparaissent les angles morts du français langue de scolarisation ?

La problématique de cet article est née des recherches de terrain d'un travail de doctorat sur les ruptures et continuités en langue(s) de scolarisation dans les parcours d'élèves allophones arrivant au collège en France. Nous avons centré notre recherche sur une agglomération d'une académie frontalière, lieu d'accueil d'un public très divers : nombreuses familles de demandeurs d'asile, familles de travailleurs migrants de l'union européenne, familles d'ingénieurs en situation d'expatriation et adolescents dits « mineurs non accompagnés » (MNA) venus en France sans leur famille.

Le corpus est réalisé à partir d'une quinzaine d'entretiens d'élèves arrivés en France depuis un à trois ans, qui ont tous vécu une scolarité en inclusion en classe de collège. Si nous nous intéressons particulièrement aux représentations de ce public spécifique c'est que nous considérons que les difficultés de ces élèves permettent un éclairage particulier sur les freins et leviers de tous les collégien.nes. Leurs réflexions nous révèlent les impensés et les malentendus qui affectent tous les élèves. Leurs pratiques permettent d'avoir un effet de loupe sur certains enjeux sociolinguistiques de l'école (Auger, 2023a; Cavalli, 2003; Miguel-Addisu, 2022). Si la parole des élèves reste peu recueillie par la recherche en sciences de l'éducation (Penloup, 2007), les représentations des élèves nouvellement arrivés en France sont recueillies par des chercheurs par le biais de dispositifs de recueil variées (voir les travaux menés à partir du dessin réflexif (Molinié, 2009), du récit biographique (Mendonça Dias & Rigoni, 2020; Roubaud & Gouaïch, 2023; D. L. Simon & Maire Sandoz, 2008), et d'entretien sociodidactique (Miguel-Addisu, 2021). Nous avons choisi pour notre recherche de recueillir leur propos par la parole, lors d'entretiens semi-directifs individuels où l'usage des langues de leur répertoire était possible. Les prénoms utilisés sont des pseudonymes choisis par les élèves.

L'analyse des entretiens avec ce public collégien au centre du travail de doctorat nous a amené à vouloir comprendre en miroir l'insécurité ou la sécurité des enseignant.es. Les entretiens menés avec une dizaine d'enseignant.es de collège de la discipline 'français' ont permis de croiser les manifestations de l'insécurité et les formes de médiations mises en place. Cette discipline a été choisie car sa place dans les apprentissages de la

langue de scolarisation est centrale mais les enjeux entre la part disciplinaire et transdisciplinaire est moins clairement identifiée que dans d'autres disciplines. Dans une démarche inductive, cela nous permet de mettre en lumière des angles morts des interrogations initiales. Les enseignant.es sont des enseignant.es expérimentés de la discipline "français/lettres" travaillant depuis plus de dix années dans des collèges supports de dispositifs UPE2A. Ils accueillent dans chacune de leur classe un ou plusieurs élèves allophones nouvellement arrivés et de nombreux élèves arrivés récemment et ne bénéficiant plus de prise en charge en UPE2A.

Nous rendrons compte de la mise en mots de cette insécurité tant par les élèves que par les enseignant.es et les médiations mises en œuvre pour la réduire par les deux acteurs de la relation didactique. A partir de ce regard croisé, nous analyserons ce qui se joue autour de la langue de scolarisation et comment l'impensé du déjà-là en langue(s) de scolarisation antérieure(s) fait émerger des angles morts de l'enseignement/apprentissage en langue française.

1. INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE ET PROFESSIONNELLE CROISÉE

1.1. Mettre en mots l'insécurité : le constat partagé du silence

Le silence est conjointement décrit comme le symptôme de l'insécurité linguistique des élèves. En revenant sur sa mise en mots lors des entretiens par les deux acteurs de la relation didactique nous retrouvons la polysémie de ses significations.

Pour les élèves c'est le choc du monolinguisme qui émerge à l'arrivée en classe ordinaire qui les conduit à ne plus faire usage de la parole.

AbdelKader « Parce que vraiment c'était bizarre quand on rentre dans l'école qu'on parle pas la langue on voit des gens qu'on peut pas les parler on est vraiment tout seul dans un coin on attend que la journée il se finisse parce que on comprend rien // vraiment c'était très difficile pour moi tous les jours ».

Ana « J'ai // enfin // ce qui m'a choquée / c'est qu'ils étaient pas du tout habitués à entendre l'anglais enfin ils étaient complétement francophones et que l'anglais c'était que la lingua franca dans ce qui est pas la France ».

Soraya « Je me disais qu'ils seraient un peu plus bilingues // enfin que les européens ils seraient un peu plus disposés à parler tous les langues ».

[Convention de transcription : / pause courte // pause longue (>1s)]

Leur silence est alors une stratégie de protection face à la gêne, la timidité, la peur des moqueries.

Ana « Je suis pas sûre de moi en français et je ne veux pas je ne veux pas qu'ils le sachent ».

Valbona « Juste je comprenais les profs qu'est-ce qu'ils disaient mais moi je préférais de ne pas répondre ou de faire comme si je n'avais pas compris ».

Souley « Mais le français il est derrière / je dirais // d'ailleurs pour parler si y'a d'autres qui parlent tu vois ils vont se moquer de toi / ouais je sais ils vont moquer ils vont faire semblant // comme si tu comprenais pas la langue ».

Ce silence met les enseignant.es en insécurité professionnelle

E1 « Je savais que c'était des enfants allophones mais ce qui m'a surpris c'est qu'ils ne parlaient pas du tout ».

E2 « En fait quelles difficultés ? // en fait j'ai des difficultés de langue j'ai des élèves avec qui j'ai du mal à communiquer vraiment / quand ils ne parlent pas un mot de français je ne sais pas comment faire ».

E8 « Comme elle ne répond pas je ne suis jamais sure qu'elle comprenne // mais là on est sur quelque chose d'énorme parce que je ne suis pas sure qu'elle comprend // je ne sais même pas ce qu'elle comprend de ce qui se passe autour d'elle ».

E3 « La première difficulté ça va être de savoir si ils comprennent ou pas parce qu'en fait on est souvent confronté à des enfants très discrets parce que ne maîtrisant pas tout à fait la langue ».

E8 « Je l'interroge / il ne répond pas / c'est le silence / je me sens mal ».

E10 « Souvent je pense que je n'ai pas du tout accès / c'est des enfants qui sont un peu inhibés tout simplement ».

Il est intéressant de souligner comme, lors de l'évocation exprimant les difficultés face aux silences de leurs élèves allophones, les enseignant.es utilisent le terme « enfants ». Pourtant dans le reste des entretiens les enseignant.es parlent majoritairement d'élèves ou de collégien.nes. Le terme retrouve alors pour ces adolescent.es son étymologie latine « celui qui ne parle pas ». C'est un silence décrit comme sélectif.

E2 « Alors elle parlait avec ses copines mais avec les adultes jamais jamais un mot // c'est super compliqué et très déstabilisant ».

E7 « C'est des enfants qui sont particulièrement mutiques pendant les cours mais après en récréation je vois ils parlent ».

Le silence est le reflet premier de l'insécurité linguistique de l'élève et se développe dans la relation didactique. L'élève est décrit comme faisant usage de la parole dans des espaces hors classe, dans les conversations entre pairs. Les enseignant.es

nomment régulièrement ce silence « mutisme », renvoyant aux références de la psychologie transculturelle dans la notion « mutisme sélectif » (Dahoun, 1995; Di Meo et al., 2015; A. Simon et al., 2020).

1.2. Par-delà le silence : les langues des élèves, ces inconnues

Les élèves évoquent tous le fait qu'au collège, leurs langues sont ignorées. Elles sont ignorées car non considérées mais également ignorées car tout simplement inconnues. La doxa du monolinguisme est vécue et appréhendée au quotidien par ces élèves dans la sphère scolaire (Castellotti et al., 2008; Cummins, 2021; Goï, 2014).

Valbona « Je savais l'albanais / mais beaucoup de personnes ne savaient pas l'albanais // ils savaient même pas que ça existait ».

Elif « Quand j'ai commencé les cours je parlais pas ma langue et j'étais stressée // parce que y'a personne qui parlait ma langue // je parlais pas du tout ».

Sorin « Je crois que la langue que je parle avec ma famille / personne / personne dans ce collège ne sais qu'elle existe et comment elle s'appelle / pour tous je parle le roumain parce que je suis roumain ».

Souley « le pulaar // si tu dis pulaar au pays tout le monde comprend / mais ici si tu dis peul / le nom français au collège personne sait que c'est ta langue ».

L'insécurité professionnelle qui émerge face à ces langues inconnues est très importante chez les enseignant.es comme l'illustre le cauchemar d'une enseignante.

E7 « J'ai rêvé qu'on recevait une nouvelle élève qui parlait un dialecte obscur // qui / dans ma tête ça s'appelait le caraïbéens / ou caraib… // c'est peut-être parce qu'on a vu Charybde et Scylla avant les vacances // elle venait // ou peut être charabia peut être y'a un truc comme ça mélangé // elle venait d'une île près de la Polynésie où il y avait tellement d'îles que c'était compliqué de savoir d'où elle venait / puis elle avait migré dans une île au bord de l'Angleterre donc c'était // il y avait un autre parcours et c'était très compliqué d'avoir des bases sur lesquelles // enfin auxquelles se fier pour travailler ensuite // on n'avait pas de repères / ça c'est parlant ! ».

Le changement de terminologie désignant les élèves comme allophones ne s'est pas traduit par une reconnaissance de leur(s) langues dans le système scolaire français (Adam-Maillet, 2021; Auger, 2023b). Les élèves sont bien identifiés comme parlant d'autres langues mais ces langues sont peu ou pas sollicitées comme ressources dans la construction de savoirs scolaires. Pourtant, ces élèves développent grâce à leur compétence plurilingue (Coste et al., 2009) une perception particulière de la langue de scolarisation.

1.3. Une conscience aigüe de la variation par les élèves aux sources d'une insécurité qui perdure dans la nouvelle langue

Les collégiens interrogés se sont tous longuement exprimés sur leur perception des différentes variétés du français. Ils ont tous conscience de la variation langagière et qu'il existe une forme spécifique du français scolaire (Adam-Maillet, 2012; Bertucci & Castellotti, 2012; Bigot & Maillard, 2014; Laparra, 2003). Leurs biographies langagières et leurs analyses des différents statuts de la langue de l'école dans leur parcours scolaires antérieurs constituent une des hypothèses de leur conscience aigüe de la variation.

Edona « Au Kosovo y'a la langue courante qu'on parle familière mais au collège les profs parlent tous la langue scolaire ».

Elif « A l'école on parlait avec la grammaire et du coup ça m'a rentré dans la tête / après même chez moi je parle avec la grammaire ».

Abdu « L'arabe littéraire c'est l'arabe où tout le monde il parle de la même manière / mais l'arabe familial on va dire à la maison on va dire c'est pas pareil qu'à l'école c'est chacun sa manière de parler / chacun ses mots par rapport à ses cultures ».

Ils expriment, selon leur mode d'apprentissage principal du français - dans ou hors contexte scolaire - une insécurité partielle qui demeure selon les situations de communication. Cette insécurité dans la durée révèle leur difficulté à acquérir parallèlement ce qu'ils identifient comme deux variétés.

Pour certains élèves, l'apprentissage s'est fait dans la variété scolaire de la langue.

Valbona « Oui la manière de parler le français j'ai l'impression que je parle mieux le français que ceux qui sont grandis là en France parce qu'on apprend le français dès le début avec des professeurs // non c'est pas une très grande différence juste parfois que je remarque que je le parle un peu plus comme les profs il veut que les autres qui ont grandi là // ou avec mon frère le petit que lui il a appris avec les amis que moi j'ai appris avec les professeurs il parle avec une différence beaucoup plus que la mienne la manière qu'il dit les mots c'est différent ».

Ana « C'est un peu plus dans ma vie sociale quand j'essaye de me faire des amis je ne parle pas comme les adolescents français ils s'expriment parce que je peux parler français mais pas comme les français // j'ai pas la maîtrise de l'argot français et parce que je n'ai pas cette maitrise ça m'empêche de communiquer avec tout / toutes les personnes ».

Abdu « Moi je suis rentré par le français de l'école au départ vu que c'était dur de comprendre ce qu'ils disent les élèves au collège // c'était des mots familiers / des insultes ».

Vova « Les enfants ils parlent rapidement / leur phonétique c'est différent / je ne distingue pas les mots et ça me rend inconfortable / c'est vraiment difficile de l'apprendre / de distinguer les mots phonétiquement / je l'entends pas vraiment // littéralement je n'entends pas les mots ».

Les élèves pour qui l'apprentissage du français s'est dans les premiers temps nourrit des échanges entre pairs identifient comme une insécurité qui perdure leur écart à la norme par rapport à la langue de l'école.

Sorin « A l'école on doit vraiment avoir une langue française très stricte par rapport à ce qu'on dit avec les amis du coup c'était différent les mots plus durs à apprendre c'était pas aussi simple que entre amis on peut dire des mots vraiment familiers du coup c'était plus simple alors qu'on peut pas les utiliser en classe ».

AbdelKader « C'est plus facile à communiquer avec les camarades de classe et avec des familles tout ça mais mais du coup ça m'a mis un peu en difficulté à parler avec les autres gens [...] les profs ça m'a mis en difficulté avec les mots parce que du coup j'utilisais des mots familiers et ils pensaient que je n'étais pas respectueux avec eux mais maintenant c'est bon je maitrise et j'arrive vraiment à faire la différence entre ces deux ».

Conscient du caractère évolutif de leur sentiment d'insécurité linguistique, les élèves sont aussi conscients des différentes formes de médiation mises en place au cours des premiers temps d'apprentissage de cette langue.

1.4. Les médiations mises en place pour réduire l'insécurité

Dans le cadre de la relation didactique, les élèves comme les enseignant.tes interrogés développent différentes stratégies complémentaires ou simultanées pour réduire l'insécurité linguistique et professionnelle. Les médiations sont nombreuses et tous développent des « arts de faire » (Certeau, 2010), des bricolages (Berthoud et al., 2005) complexes.

La médiation intralinguistique est une ressource identifiée par les élèves.

Souley « Je crois je l'ai écouté déjà pour comprendre ce que ils disaient même si je comprends pas tous les mots mais y'a d'autres mots je comprenais donc j'imaginais quand il parle les mots que je comprends pas // si vous comprenez pas la langue faut écouter la personne //».

Sasa « La prof explique avec des mots plus faciles que je connais et après je comprends ».

Sorin « Je ne comprenais pas trop bien ou je demandais à la prof ou un copain que j'avais à ma droite en vérité je demandais toujours à lui il m'expliquait ».

Miguel « Avant il y avait des mots plus difficiles et en place de ces mots le prof met des mots plus faciles et comme ça on peut traduire // 'exceptionnel' / il est difficile elle peut remplacer par 'incroyable' ».

Les enseignant.es identifient une médiation interlinguistique avec recours à l'anglais, dans un souhait de trouver un langage commun, autour d'une langue à fort capital

(Clerc & Rispail, 2009).

E1 « Certains élèves on passe par l'anglais / ça va qu'on maitrise un peu l'anglais pour leur faire comprendre certaines choses ».

E10 « Je suis un peu comme eux finalement parce que je prends une autre langue pour leur faire comprendre quelque chose et eux dans une autre langue ils doivent comprendre ce que je leur demande ».

E9 « Finalement, s'appuyer sur d'autres langues ben ça ne marche pas souvent / enfin sur les langues que nous on a appris à l'école // ils sont souvent plurilingues dans leur famille de langue // ils parlent russe, tchétchène // mais notre système où t'as déjà appris l'anglais / l'espagnol / c'est une réflexion européo-centrée j'imagine ».

La traduction par les pairs et par le numérique est une médiation qui fait l'unanimité pour les élèves en compréhension orale et écrite

AbdelKader « Les élèves qui arrivent nouveaux comme moi l'important qu'il m'a aidé beaucoup beaucoup c'est de traduire ».

Sorin « Tout le temps quand j'avais besoin de m'expliquer il m'a traduit avec la traduction google le prof // ben je lui dis je parle roumain parce que je savais lui dire / ben il m'a traduit et comme ça j'ai compris ».

Mais la traduction n'est que très rarement mobilisée par les enseignant.es comme une ressource lorsqu'il s'agit de production écrite.

E1 « Elle savait écrire en langue d'origine mais après je ne savais pas quoi en faire ».

E2 « Non jamais, je n'ai jamais fait ça // mais le problème c'est qu'après faudrait le traduire / je n'ai jamais fait ça ».

E8 « Ha non je n'y ai jamais pensé / je ne sais pas ce que j'en ferai // je ne connais pas leur langue ».

E9 « C'est arrivé mais plutôt récemment avant c'est vrai que ça ne faisait pas partie de mes astuces / mais finalement // »

Au travers de cet impensé ou de cette grande difficulté pour les enseignant.es à prendre en compte les ressources des élèves en langue d'origine à l'écrit, nous voyons émerger cet objet difficilement identifiable par les enseignant.es : les ressources et compétences en langue(s) première(s) de scolarisation.

2. AU COEUR DE L'INSÉCURITÉ CROISÉE : L'IMPENSÉ DU "DÉJÀ-LÀ" EN LANGUE DE SCOLARISATION

Le « déjà-là » et les compétences ignorées des élèves ont fait l'objet de recherche en sciences de l'éducation (Colombel-Teuira et al., 2020; Delamotte & Penloup, 2010; Marin & Crinon, 2017). Alors que les curricula se construisent sur des progressions linéaires ou spiralaires, la question du « déjà-là » dans la/les langue(s) première(s) de scolarisation est une question centrale pour la progression de l'élève allophone. Pour Marisa Cavalli, « l'apprenant arrive à l'école avec son lot de (pré)connaissances, de conceptions, de représentations, fruit de ses expériences. L'enseignant, apprenant compétent [...] n'a pas la tâche de «remplir» un contenant vide par des concepts, idées, connaissances..., mais bien de surveiller, de nourrir et de soutenir le processus qui permettra au novice de construire lui-même ses connaissances » (Cavalli, 2008).

Ce sont dans et par ces expériences scolaires et éducatives précédentes que se sont construits les « savoirs d'appuis » qui peuvent ou non être réinvestis par les élèves. A partir du regard croisé des élèves et des enseignant.es, nous nous interrogeons donc sur la prise en considération du « déjà-là » en langue de scolarisation lors du changement de pays.

2.1. Un continuum en langues de scolarisation ?

Pour les enseignants de la discipline "français/lettres", derrière les expressions « barrière de la langue » ou difficultés liées à la « maîtrise de la langue » se décline la difficulté à voir des compétences en langue(s) de scolarisation première(s).

E4 « Un des plus grands problèmes qu'on rencontre c'est la différence de niveau de maîtrise de la langue ».

E3 « En fait la principale difficulté que j'ai qui est globale c'est d'identifier de quoi l'élève est capable ou pas dans ma matière et c'est très difficile ».

E9 « Et ça / ce travail de l'identification de // ce que je comprends est ce que je comprends pas // je n'ai pas trouvé les moyens de le faire ».

E2 « Y'a des élèves qui ne peuvent pas dire quand c'est trop compliqué [...] quand ils arrivent à dire c'est trop dur alors j'ai gagné ma journée ».

E10 « Je vois que certains savent qu'un métalangage est possible / qu'on peut étudier la langue pour la langue // qu'ils ont déjà fait ça / alors que pour d'autres vraiment je ne sais pas ».

E6 « C'est pas du tout évident ce côté DNL au sein de la discipline français et pourtant il y a bien quelque chose qui relève de la langue en tant que langue outil : quelle est la part de la langue outil dans la discipline où on s'intéresse à la langue pour la langue ? ».

Côté élèves, deux profils se distinguent. Des élèves pour qui cette immersion dans une nouvelle langue de scolarisation donne l'impression d'un départ à zéro.

Valbona « C'était la langue que ça m'a posée problème / quand je suis venue en France je savais vraiment rien, aucun mot en français j'ai été obligé de recommencer dès le début / l'impression de recommencer l'école dès la maternelle / d'apprendre tous les mots dès le début / l'alphabet que je savais pas // ».

Abdu « Savoir lire en arabe ça m'a mis plus en difficulté que m'aider parce que du coup les lettres ils étaient différents et les sons j'avais pas les sons et c'était pas la même langue entre le français et l'arabe c'est différent et du coup ça mis en difficulté plus que de m'aider ».

AbdelKader « Parce que c'est des choses qu'il fallait commencer à les apprendre depuis le collège et moi au collège je parlais pas très bien français du coup j'étais plutôt concentré à apprendre la langue que vraiment apprendre les grammaires et tout ça ».

D'autres élèves regardent les savoirs enseignés dans la nouvelle langue au regard de leurs apprentissages dans leur précédente langue de scolarisation. Ils comparent, identifient là où ils sont « en avance » et là où « les chapitres manquent ».

Sorin « En Roumanie on a appris beaucoup plus de choses comme ici / comme vous voyez en français cette année on a parlé de trucs que j'ai appris avant de venir en France donc c'était facile j'ai déjà compris les règles et les exercices ».

Sasa « En français qu'est-ce-que j'apprends maintenant j'avais appris en ukrainien plus tôt // en Ukraine on avance beaucoup ».

Soraya « Au Maroc, en arabe on fait par exemple un texte et avec des questions comme en français on fait des leçons de grammaire des leçons d'orthographe en arabe ça des verbes en arabe c'est comme ça / par exemple la même question en arabe et en français : 'quel est le genre de texte ?' ».

Nawara « Je veux dire c'est surtout quand ils disaient 'oui l'année dernière ' quand j'étais pas là oui c'était un peu gênant pour moi mais voilà y'a des références que j'avais quand même // je suis contente on peut dire que je me suis remise à niveau on dirait avec ici ».

AbdelKader « Les cours de français c'est la même chose que les cours d'arabe du coup moi j'avais loupé quelques chapitres grammaire et cætera ».

Ces élèves mobilisent leur compétence plurilingue pour réaliser des transferts en langue de scolarisation. Pour ces élèves une conscience translinguistique semble se construire au fur et à mesure des apprentissages (Miguel-Addisu, 2020). Ils sont acteurs d'un va-et-vient permanant entre les apprentissages dans leur ancienne et leur nouvelle langue de scolarisation et questionnent avec acuité le curriculum et les savoirs enseignés (Vitale, 2022) notamment dans la discipline langue première.

2.2. Les adaptations au cœur des malentendus : entre compétences de cycle en langue première et CECRL en langue étrangère

L'impensé ou les difficultés à percevoir le « déjà-là » en langue de scolarisation d'origine se reflète dans les hésitations permanentes des enseignant.es pour adapter le contenu de leurs enseignements. Les enseignant.es de la discipline français interrogé.es tâtonnent et recherchent dans la progression et les contenus de l'école élémentaire et notamment du cycle 2 (CP/CE1/CE2) une réponse à ce qui manque sans parvenir à identifier avec certitude les compétences à travailler.

E8 « Je sais les occuper mais je ne sais pas les faire progresser. // je // je sais // j'ai trouvé des fiches niveau CE2 ».

E4 « Moi ce serait intéressant de me dire que j'ai ces élèves là et bien je fais une progression de primaire / de cycle 2 et ça on a pas alors que je pense que ça pourrait être porteur de sens ».

E10 « Je pense au CP / comment tu apprends à écrire les mots / à décomposer les syllabes et cætera ».

E1 « Trouver leur niveau, des documents qu'ils vont comprendre qui vont leur permettre de s'améliorer aussi parce que spontanément moi je suis allée voir des documents A1 // donc j'ai trouvé des documents adultes donc c'était pas adapté / après je suis allée voir des documents pour les CP-CE1 mais le problème c'est que c'était pour le CP-CE1 d'élèves qui entendent la langue française autour d'eux donc il y avait déjà du vocabulaire compliqué pour eux ».

Ces adaptations posent aux élèves la question centrale du lien entre maîtrise de la langue et capacités à travailler sur les compétences étudiées dans la discipline.

Ana « Je vais faire des aménagements pour toi mais les autres ils vont faire leurs trucs et toi tu vas faire autres choses parce que toi j'estime que tu n'es pas capable de faire ça parce que tu ne parles pas français ».

Valbona « Il me donne du travail plus facile mais c'est quelque chose qui aujourd'hui me mets mal parce que j'ai l'impression que les autres me voient différent de ceux qui ont grandi là et ça fait mal parfois de faire un travail pas même que les autres ».

Dans leur réutilisation de la terminologie institutionnelle de l'éducation nationale de la « maîtrise de la langue », les élèves allophones s'interrogent sur leur capacité à progresser dans les apprentissages scolaires et interrogent cette notion.

Nawara « Quand je fais des rédactions et tout on me reproche tout le temps que j'écris d'une autre langue / enfin que je pense d'une langue et que j'écris d'une autre langue on me le dit toujours / enfin c'est un objectif pour moi qu'un jour on me dit plus ça // que

pour eux je maîtrise la langue ».

Ana « Quand on fait des fautes en anglais alors qu'on est anglophone cela ne veut pas forcément dire qu'on a pas la maîtrise de la langue et les gens ne vont pas nous dire ça non plus / mais en français j'ai l'impression que les fautes de langue sont beaucoup plus liées à l'identité du coup si tu fais une faute de langue en français tu ne maîtrises pas le français ».

PENSER UN CONTINUUM EN LANGUE(S) DE SCOLARISATION POUR ÉCLAIRER LES CONTOURS DU FRANÇAIS COMME LANGUE D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

Ce premier éclairage réalisé par les lumières croisées extraites des entretiens des élèves récemment arrivés et des enseignant.es de la discipline « français » nous amène à penser des pistes pour réduire les points aveugles du français comme langue de scolarisation.

Développer une réflexion sur la continuité des langues de scolarisation constitue un pas indispensable pour penser le processus de «sécurisation langagière» (Adami & André, 2014). Il s'agirait alors de définir ce que la « maîtrise de la langue » a de commun et de différent entre les scolarités, de transférable et d'inédit. Pour cela, en complément des travaux du Conseil de l'Europe (Vollmer, 2017) et des travaux sur les cursus bilingues intégrés (Cavalli, 2003), les regards d'élèves plurilingues en situation de migration d'un système scolaire à l'autre constitue une formidable ressource. Le regard particulier des enseignant.es de la discipline "français/lettres" permet également de et de faire émerger la part translinguistique de leur enseignement et de mettre en miroir les représentations. Qu'est-ce-qui fait rupture ou continuité dans l'enseignement de la langue de scolarisation et en quoi l'enseignement disciplinaire de la langue première est en jeu dans ce processus (Colombel-Teuira et al., 2020; Homberge, 2012) ?

Si les élèves mobilisent leur expertise de leur propre langue (Prasad, 2015), ils peuvent aussi devenir expert de leur parcours langagier en langues de scolarisation. Il faut soutenir leur mise à jour d'un capital coordonné d'expériences dans les langues d'enseignement/apprentissage. Autoriser, solliciter, faire parler les transferts dans les langues de scolarisation précédentes est incontournable. Mobiliser leurs pratiques translangagières (Fonseca Favre et al., 2023) permettrait de les inclure plus rapidement langagièrement. Les bricolages, les « arts de faire », sont révélateurs des stratégies des élèves pour jeter des ponts langagiers sur des itinéraires scolaires fracturés (Miguel-Addisu, 2018, 2022). En les prenant en considération, en en faisant des objets de discussions et de médiations ils permettent un élargissement du répertoire didactique des enseignant.es et de promouvoir des habiletés bi-littéraciques (Akinci, 2006) des élèves, indispensables à leurs acquisition de la nouvelle langue de scolarisation.

Les formes prises par l'insécurité langagières des EANA en France qui croisent l'insécurité linguistique et professionnelle des enseignant.es, reflètent un nœud central des enjeux de la construction d'une progression transdisciplinaire en langue de scolarisation. Leurs regards permettent d'ouvrir des pistes de réflexion sur les transferts des habiletés langagières et la convertibilité d'un capital scolaire précédemment acquis dans les différentes fonctions de la langue des enseignements/apprentissages.

BIBLIOGRAPHIE

Adami, H., & André, V. (2014). Les processus de sécurisation langagière des adultesâ¯: Parcours sociaux et cursus d'apprentissage. *Revue française de linguistique appliquée*, *19*(2), 71â83.

Adam-Maillet, M. (2021). «â¯Parlez votre langueâ¯!â¯». Injonctions plurilingues et violences symboliques faites aux élèves allophones. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, *18*(2).

Akinci, M.-A. (2006). Du bilinguisme à la bilittéracie Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français. *Langage et société*, *116*(2), 93â110.

Armagnague, M. (2019). La «â¯boîte noireâ¯» de l'allophonieâ¯: La construction d'une segmentation scolaire ethnico-raciale des migrants. *Migrations Société*, *176*(2), 33â47.

Auger, N. (2014). Langue(s) de scolarisation, langue(s) seconde(s) et langue(s) étrangère(s)â¯: Quelles articulationsâ¯? *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, *174*(2), 165â173.

Auger, N. (2019). « Allophone »â¯: Trajectoire d'une catégorie aux prises avec la notion d'expertise. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, *70*, 23â41.

Auger, N. (2023a). La consigne en français langue de scolarisationâ¯: Les approches plurilingues et pluriculturelles comme ressources pour la formation des enseignants. *Revue TDFLE*, *83*.

Auger, N. (2023b). Les langues des familles, des langues d'assez bonne «â¯qualitéâ¯» pour l'écoleâ¯? Retour sur les représentations enseignantes. *Glottopol*, *38*.

Berthoud, A.-C., Gajo, L., & Serra, C. (2005). Bricolages métalinguistiques pour construire des savoirs non linguistiques. In J.-C. Beacco (Éd.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (1re éd, p. 89â106). Presses universitaires de France.

Bretegnier, A., Ledegen, G., & Gueunier, N. (Éds.). (2002). *Sécurité, insécurité linguistique.* Table ronde du Moufia, Paris. L'Harmattan.

Brun, L. (2023). 77 435 élèves allophones nouvellement arrivés scolarisés en 2021-2022. *Note d'Information, DEPP*, *23â□□23*.

Cadet, L., & Guérin, E. (Éds.). (2012). FLM, FLE, FLS… Au-delà des catégories. *Le français aujourd'hui*, *1(176),* 23-35.

Castellotti, V., Coste, D., & Duverger, J. (Éds.). (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire.* ADEB/DYNADIV.

Cavalli, M. (2003). Discours bilingue et apprentissage des disciplinesâ□¯: Réflexions d'après les expériences du Val d'Aoste. *Lidil*, *Hors-Série*, 31â□□46.

Cavalli, M. (2008). Langue(s) et construction de connaissances disciplinairesâ□¯: Du rôle du discours de l'enseignant. *Le Français dans le Monde*, *44*, 111â□□122.

Certeau, M. de. (2010). *Arts de faire* (Nouvelle éd). Gallimard.

Cherqui, G., & Peutot, F. (2015). *Inclureâ□¯: Français de scolarisation et élèves allophones*. Hachette français langue étrangère.

Chnane-Davin, F. (2009). FLE, FLM, FLS, DNL, clivage et partageâ□¯? *Cahiers Pédagogiques, 473.*

Champalle, A., & Galligani, S. (2015). Les enseignants face à la diversité linguistique et culturelleâ□¯: difficultés et insécurités. In D.-L. Simon, Dompmartin-Normand, S. Galligani, & M.-O. Maire Sandoz, *Accueillir l'enfant et ses languesâ□¯: Rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école* (p. 215â□□239). Riveneuve éditions.

Clerc, S., & Rispail, M. (2009). Minorités linguistiques et langues minorées vont-elles de pairâ□¯? *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, *43*, 225â□□242.

Colombel-Teuira, C., Fillol, V., & Bousquet, V. (2020). Observer et objectiver le «â□¯déjà-làâ□¯» des élèvesâ□¯: premiers pas vers la bienveillance linguistiqueâ□¯? In L. Biichlé & A. Dinvaut (Éds.), *Mieux vivre en languesâ□¯: De la maltraitance à la bientraitance linguistiques* (p. 237-253). L'Harmattan.

Cortier, C. (2003). FLE/FLS/FLM ? Quelles répartitions et quelles transitions pour la scolarisation des élèves allophones et leur intégration dans les classes ordinaires du cursus françaisâ□¯? In J.-M. Defays, B. Delcominette, & J.-L. Dumortier (Éds.), *L'enseignement du français aux non francophonesâ□¯: Le poids des situations et des politiques linguistiques* (p. 59â□□83). Editions modulaires européennes & InterCommunications.

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantesâ□¯: Études préparatoires*. Conseil de l'Europe.

Cummins, J. (2021). La langue maternelle des enfants bilingues. Qu’est-ce qui est important dans leurs étudesâ¯? *Sprogforum*, *19*, 15â20.

Dahoun, Z. K. S. (1995). *Les couleurs du silenceâ¯: Le mutisme des enfants de migrants*. Calmann-Lévy.

Delamotte, R., & Penloup, M.-C. (2010). De quelques connaissances ignorées du langage enfantin. In C. Gruaz, C. Jacquet-Pfau, & Centre du français moderne (France) (Éds.), *Autour du motâ¯: Pratiques et compétences* (p. 131â155). Lambert-Lucas.

Di Meo, S., Van Den Hove, C., Serre-Pradère, G., Simon, A., Moro, M. R., & Baubet, T. (2015). Le mutisme extra-familial chez les enfants de migrants. Le silence de Sandia. *L’information psychiatrique*, *91*(3), 217.

Fonseca Favre, M., Gajo, L., Dall’Aglio, V., & Vaissière, S. (2023). Pratiques translangagières et (dé)cloisonnement curriculaireâ¯: deux études de cas en contraste. *Lidil*, *67*.

Goï, C. (2012). L’école au risque de l’altérité linguistique et culturelleâ¯: pour une «â¯nouvelle éducation". *L’Année de la recherche en éducation*, 103â122.

Goï, C. (2014). Les langues à l’école, les langues et l’école. Tentation monolingue versus réalités plurilingues. *Diversité*, *176*(1), 33â38.

Goï, C., & Huver, E. (2012). FLE, FLS, FLMâ¯: continuum ou interrelationsâ¯? *Le français aujourd’hui*, *176*(1), 25

Homberge. (2012). Translanguaging in today’s classroomsâ¯: A biliteracy lens. In A. B. Dobie, *Theory into practiceâ¯: An introduction to literacy criticism* (3rd ed., internat. ed). Wadsworth Cengage Learning.

Le Ferrec, L. (2012). Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines. *Le français aujourd’hui*, *176*(1), 37â47

Marin, B., & Crinon, J. (2017). Le déjà-là et le presque-làâ¯: ancrage textuel et procédés d’écriture narrative à l’école élémentaire française. *Pratiques, 173â174.*

Mendonça Dias, C. (2021). La didactique du français langue secondeâ¯: entre idéologies éducatives, héritages didactiques et réalités d’apprentissage. In M. Armagnague-Roucher (Éd.), *Les enfants migrants à l’école* (p. 151â169). Le Bord de l’eau.

Mendonça Dias, C., & Rigoni, I. (2020). Mobilité des enfants migrants et biographies langagières. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, *68*, 82â93.

Miguel-Addisu, V. (2016). Le français à l’écoleâ¯: indices d’accrochage d’élèves «â¯allophonesâ¯» devenus «â¯ordinairesâ¯». *Repères*, *53*, 79â96.

Miguel-Addisu, V. (2018). Apprentissage du français et inclusion des élèves allophones en Franceâ¯: un modèle au risque des inégalités scolaires. In F. V. Tochon & N. Auger, *Espaces éducatifs plurilingues et multiculturels en milieu scolaire pour les enfants de la migration* (p. 81â118). Deep Education Press.

Miguel-Addisu, V. (2020). Le translanguaging, un levier pour l'inclusionâ¯: propositions pour une didactique inclusive du français. In C. Mendonça Dias, B. Azaoui, & F. Chnane-Davin, *Allophonie, inclusion et langues des enfants migrants à l'école* (p. 155â170). Lambert-Lucas.

Miguel-Addisu, V. (2021). «â¯Sport de riche je l'ai changé en sport élitisteâ¯»â¯: plurilinguisme et variation dans la langue de l'école du point de vue des élèves. *Glottopol*, *35*.

Miguel-Addisu, V. (2022). Regard sociolinguistique sur les arts de faire d'élèves plurilingues en classe de français. *Le français aujourd'hui*, *n° 217*(2), 37â46.

Ministère de l'éducation nationale. (2012). *Circulaire n° 2012-141. Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.*

Molinié, M. (Éd.) (2009). *Le dessin réflexifâ¯: élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Centre de Recherche Textes et Francophonies. Encrages-Belles Lettres.

Penloup, M.-C. (2007). *Les connaissances ignoréesâ¯: approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*. Institut national de recherche pédagogique.

Prasad, G. (2015). Des élèves en tant qu'ethnographes de leurs propres languesâ¯: rendre le plurilinguisme davantage présent à l'école. In D.-L. Simon (Éd.), *Accueillir l'enfant et ses languesâ¯: rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école* (p. 189â214). Riveneuve éditions.

Roubaud, M.-N., & Gouaïch, K. (2023). Une nouvelle exploitation de la biographie langagière en didactique du français. Tisser des liens entre rapport aux langues et compétences plurilingues des élèves. *Repères*, *67*, 179â196.

Simon, A., Perego, C., & Moro, M. R. (2020). Mieux accueillir les enfants plurilingues à l'école. Pour bien parler et pour bien parler le français, il faut bien parler sa langue maternelle. *Administration & Éducation*, *166*(2), 89â97.

Simon, D. L., & Maire Sandoz, M.-O. (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'écoleâ¯: les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social. *Etudes de linguistique appliquée*, *151*(3), 265â276.

Spaëth, V. (2015). Genèse, enjeux et configuration de l'option FLES du Capes de Lettres modernes. *Le français aujourd'hui*, *n° 189*(2), 103â116.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisationâ¯: pour une didactique*

réaliste (1re éd). Presses universitaires de France.

Vigner, G. (1992). Le français langue de scolarisation. *Études de linguistique appliquée*, *88*.

Vitale, P. (avec Rochex, J.-Y., & Young, M.). (2022). *L'école et les savoirs scolairesâ¯: le curriculum et ses sociologies*. Presses universitaires de Rennes.

Vollmer, H. (2017). Langage et construction des connaissances dans les matières scolaires. In J.-C. Beacco & D. Coste, *L'éducation plurilingue et interculturelleâ¯: la perspective du Conseil de l'Europe* (p. 175â196). Didier.