

« NON, EN ATELIER JE VEUX RESTER QU'EN FRANÇAIS ». ET SI ON ÉCOUTAIT LA VOIX/E DES ÉLÈVES PLURILINGUES ?

Karima Gouaïch

INSPÉ, UR 4671 ADEF / Aix-Marseille Université

Mots-clés

plurilinguisme(s) – allophonie(s) – politiques linguistiques de la recherche –
politiques linguistiques juvéniles – bienveillance linguistique

Keywords

plurilingualism(s) – allophony(s) – research language policies – youth
language policies – linguistic well-being

Résumé

Quelles sont les stratégies mobilisées et souhaitées par des élèves plurilingues allophones scolarisés au lycée professionnel face à la difficulté de comprendre des mots techniques ? Ces stratégies s'appuient-elles sur l'inclusion de leurs langues premières ? Cette contribution restitue intégralement les réponses des élèves mêmes à ces questions. Leur écoute donne à voir l'importance de donner la parole aux acteurs et met en exergue des plurilinguismes divers ainsi que le décalage entre les politiques linguistiques des élèves en matière de scolarisation et celles de la recherche.

Abstract

What strategies are used and desired by plurilingual allophone pupils at vocational lycées when faced with the difficulty of understanding technical words? Are these strategies based on the inclusion of their first languages? This contribution reproduces in full the pupils' own answers to these questions. Listening to them shows how important it is to give a voice to those involved and highlights the diversity of plurilingualism as well as the discrepancy between the linguistic policies of the students in terms of schooling and those of research.

Introduction : le plurilinguisme, une question socialement vive

Le plurilinguisme connaît un engouement d'envergure depuis ces dernières années tant au niveau de la recherche que de la formation. L'on assiste à son intégration progressive dans l'enseignement du français (Programmes des cycles 2 et 3, Ministère de l'éducation nationale [MEN], 2020a, 2020b) et des langues (Programme de cycle 1, MEN, 2015 ; Programme de cycle 2, MEN, 2019 ; *Guide pour l'éveil à la diversité linguistique en maternelle*, MEN, 2023). Le *Guide pour l'éveil à la diversité linguistique en maternelle* marque un pas décisif en reconnaissant le plurilinguisme comme bénéfique à tous les élèves, plurilingues ou monolingues en famille. La recherche en didactique des langues, mais non exclusivement, multiplie les événements scientifiques et les publications d'ouvrages et de revues sur la thématique du plurilinguisme. L'on remarquera que la revue *Repères*, spécialisée dans les recherches en didactique du français langue maternelle, a dédié un de ses numéros récents à la question des élèves plurilingues en classe ordinaire (Penloup et al., 2022). Le plurilinguisme n'est plus considéré comme l'apanage de la classe de français langue étrangère et seconde et devient la préoccupation de tout enseignant, et par ricochet de tout formateur de langues.

Nous œuvrons pour une éducation plurilingue depuis quelques années en tant que formateur et chercheur en didactique des langues. Néanmoins, nos projets de recherche et de formation font parfois face à quelques résistances de parents d'élèves plurilingues, d'élèves plurilingues, ou d'enseignants. Bien que marginal, ce phénomène nous interroge sur sa raison d'être et sur les moyens de le dépasser. Notre conviction de l'intérêt du plurilinguisme dans l'enseignement des langues s'accompagne aujourd'hui de la nécessité d'adopter une approche critique et réflexive envers ce champ, dans le cadre d'une « éthique de l'éducation plurilingue » (Azaoui, 2022).

Il nous semblait déjà opportun de désenclaver les catégories sous-jacentes au plurilinguisme lié à la migration (Gouaïch et Chnane-Davin, 2022). À travers cette contribution, nous revenons sur l'intérêt de se pencher sur la catégorie « enfants (de) migrants plurilingues », et en particulier sur les élèves allophones. L'objectif est de désintégrer l'allophonie afin de mieux l'intégrer (Castellotti, 2009) dans la réflexion didactique plurilingue et la formation des enseignants des 1^{er} et 2nd degrés. Plus avant, nous montrons l'importance de donner la parole aux élèves allophones même sur ce que nous percevons comme bon pour eux, à savoir utiliser leurs langues premières comme passerelle pour l'enseignement-apprentissage du français. Les recherches se sont surtout attachées à interroger *a posteriori* les participants au sujet des projets plurilingues menés avec eux. L'originalité de notre recherche

repose sur le fait de s'entretenir avec des élèves allophones sur l'intérêt du plurilinguisme dans leur appropriation du français *avant* la mise en œuvre du projet plurilingue.

1. Intérêts et limites de l'inclusion linguistique et langagière

Nous présentons ici les intérêts d'inclure les langues premières des élèves dans les pratiques d'enseignement-apprentissage des langues à l'École. La confrontation à des obstacles dans la mise en œuvre de dispositifs didactiques plurilingues au cours de projets de recherche nous conduisent à réfléchir sur la manière de les dépasser, dans le cadre d'une éthique de l'éducation plurilingue.

1.1. Les intérêts de l'inclusion linguistique et langagière

L'inclusion linguistique et langagière à l'école consiste à valoriser et prendre en compte les langues et les cultures des élèves plurilingues au service des apprentissages dans toutes les disciplines et pour tous les élèves (Auger, 2020). Elle montre les intérêts cognitifs, langagiers, psycho-affectifs et identitaires dont pourraient profiter les apprenants. Pour ne citer qu'elles, les recherches menées dans le domaine de la littérature de jeunesse plurilingue mettent au jour ces intérêts dans plusieurs contextes (*cf.* le numéro *Littérature de jeunesse et plurilinguisme* de Bourhis et Laroque, 2021).

Nos recherches ont également pointé les bénéfices de l'inclusion linguistique et langagière, de la maternelle jusqu'à l'université, en passant par la formation linguistique pour adultes migrants. Solliciter les langues du répertoire langagier de l'apprenant ainsi que ses expériences culturelles permet à l'enseignant, au formateur, au chercheur d'accéder à sa biographie langagière (Cuq, 2003). Celle-ci, par la mise en relation et en discours des histoires de l'apprenant avec ses langues, devient pour ces derniers un outil de connaissance du rapport que l'apprenant entretient avec elles¹. C'est ainsi que nous avons pu voir qu'un rapport apaisé aux langues, et notamment au français, suggère une identité plurilingue harmonieuse, une plus grande disposition à apprendre le français et des compétences lexicales chez des enfants (Roubaud et Gouaïch, 2023) ou des compétences créatives translangagières chez des adultes (Gouaïch et Roubaud, 2024). La biographie langagière peut s'avérer être un outil puissant de transformation du regard (Gouaïch, 2022) et des pratiques (Gouaïch, 2024) de professeurs des écoles entrant dans le métier et devant

¹ Pour l'apprenant, de nombreux bénéfices sont pointés dont la prise de conscience de son patrimoine langagier et culturel.

enseigner le français et une langue vivante étrangère dans des classes multilingues et multiculturelles de l'académie d'Aix-Marseille.

1.2. Une mise en convergence entre les langues parfois difficile²

Les intérêts cognitifs, langagiers, psycho-affectifs et identitaires de l'inclusion linguistique et langagière en classe sont présentés différemment en fonction des publics. Comme l'analyse Gouaïch (2024), le *Guide pour la diversité linguistique* (MEN, 2023) sous-tend une hiérarchie discrète dans les pratiques pédagogiques préconisées entre divers plurilinguismes. Pour les enfants plurilingues de fait, dont le plurilinguisme est en lien avec la migration familiale, il est question d'accueil des langues et de soutien des familles dans leurs politiques linguistiques familiales (Haque et Lelièvre, 2020). Pour les élèves plurilingues en devenir, dont la langue familiale est le français, il est question d'ouverture aux autres langues vivantes étrangères et aux autres cultures. Le premier plurilinguisme serait à compenser et le second à favoriser, dans une forme de bienveillance linguistique (Dinvaut, 2020). À cela s'ajoute le risque d'enfermer le plurilinguisme aux enfants (de) migrants (Azaoui, 2022). C'est d'ailleurs cet enfermement qui constituerait l'un des facteurs de la lente pénétration des approches plurielles (Candelier, 2008) en classe (Beacco, 2023). Pour Maurer (2015), c'est en tant que « composé disparate » que les approches plurielles constituent un obstacle en et pour elles-mêmes. Pour Mendonça Dias et ses collaborateurs (2020), les réticences des enseignants expliquent en partie le décalage entre les préconisations de la recherche et la réalité du terrain en la matière. Ces réticences sont la résultante de plusieurs facteurs dont :

- la nécessité d'un temps spécifique en formation initiale ou continue des enseignants pour prendre connaissance de ces approches ;
- la non-perception par les enseignants des liens possibles entre la mobilisation des langues des élèves et les apprentissages visés ;
- la crainte chez certains enseignants d'assignation des élèves à leurs langues et identités ;
- le fait chez certains enseignants de ne pas se sentir à l'aise avec les langues des élèves parce qu'ils ne les maîtrisent pas et ne peuvent pas corriger les erreurs.

Nous percevons ces réticences comme légitimes et pensons que la communauté scientifique doit y apporter des réponses claires et appropriées afin d'aider les enseignants à les dépasser. Des expériences de recherches en faveur du plurilinguisme à l'école nous ont en

² Cf. Roubaud et Gouaïch (2023).

effet donné à voir la mise en œuvre parfois difficile de l'inclusion linguistique et langagière en classe. Ce sont d'abord des exemples d'apprenants plurilingues, adultes et jeunes enfants, ne souhaitant pas entrer dans le jeu/je plurilingue et développant ainsi des formes de contestation directe ou indirecte, sans motif explicite (Gouaïch, 2022 ; Gouaïch et Roubaud, 2024) ou craignant les moqueries des pairs (Roubaud et Gouaïch, 2023). Cela peut être aussi l'exemple d'un élève qui se voit remettre en question ses compétences linguistiques dans une langue (Roubaud et Gouaïch, 2023). C'est encore l'impossibilité matérielle de répondre aux attentes des familles voulant chacune traduire des albums de jeunesse dans la langue de leur région d'origine ou dans la langue standard, reproduisant, à leur insu, des conflits sociolinguistiques laissés dans le pays d'origine ou de nouvelles hiérarchies entre les langues standard et dialectale (Gouaïch, 2025 sous presse). C'est enfin l'exemple d'un formateur qui en incluant la langue première dominante du groupe au cours d'une séance de français, va, sans le vouloir ni s'en apercevoir, exclure d'autres langues et laisser des apprenants à la marge des interactions didactiques langagières (Gouaïch et al., 2022).

Ce sont certes des expériences pédagogiques prises sur le tas, n'ayant pas fait l'objet d'une réflexion didactique au préalable. Mais elles ont le mérite de confronter de façon concrète le chercheur aux limites des approches plurielles qu'il préconise. Elles lui font prendre conscience qu'il lui incombe de se pencher sur les points de vigilance à adopter pour les dépasser et éviter des pratiques à rebours des intentions escomptées (Adam-Maillet, 2021 ; Azaoui, 2022). Car en effet, si le chercheur peut s'appuyer sur un arrière-plan épistémologique pour agir, ce n'est pas toujours le cas des professionnels qui peuvent tomber dans bien des écueils (Azaoui, 2022) et seraient en droit d'attendre des réponses du chercheur pour les contourner. À ce propos, nous avons déjà énoncé quelques points de vigilance en relation avec ces expériences (Chnane-Davin et al., 2022), qui relèvent au fond de gestes professionnels bienveillants (Villa-Perez et Tomc, 2020) :

- proposer des activités plurilingues et respecter le choix d'un élève ne voulant pas entrer dans la démarche ;
- laisser l'apprenant s'exprimer dans la langue de son choix, une des langues de son répertoire langagier, et éviter de l'assigner à « sa » langue d'origine ;
- laisser l'apprenant mettre en avant la culture de son choix, une de ses cultures et éviter de l'assigner à « sa » culture d'origine.

Dans cette contribution, nous souhaitons poursuivre ce travail. Nous tenons compte de la vigilance de consulter les acteurs sur l'intérêt d'inclure leurs langues premières dans l'appropriation du français de spécialité, en leur soumettant notre projet plurilingue (Azaoui, 2022, en ligne) :

Nous attribuons à l'autre, le « Plurilingue », le désir de partager ses langues, le souhait de contribuer aux apprentissages en utilisant ses langues supposées sans toujours le consulter. Le projet plurilingue lui est soumis avec, en soubassement, l'idée que l'Autre me rejoindra dans ma logique et mon projet, aussi humaniste soit-il. Or, un tel processus pose le « primat de l'identité-à-soi, organise l'absence de l'Autre dans la pensée effective, supprime toute véritable expérience d'autrui, et barre le chemin d'une ouverture éthique à l'altérité » (Badiou, 1993, p.19).

L'encapacitation (Rappaport, 1987) et l'émancipation (Freire, 1968) de l'élève se jouent alors dans le fait de lui donner la parole, de le consulter *avant* la mise en œuvre du projet plurilingue.

2. Méthodologie

La présente étude s'inscrit dans la recherche collaborative PIA 3 Ampiric « La maîtrise du Français Langue de Scolarisation pour la mise en sécurité des élèves Allophones dans les lycées professionnels : FLSCOALP » qui a débutée en 2022. Il vise à co-construire, en collaboration avec des enseignants de lycées professionnels et des membres du Casnav d'Aix-Marseille, des dispositifs adaptés pour permettre aux élèves allophones de progresser au niveau des compétences littéraciques (lire, écrire, comprendre) dans les disciplines professionnelles afin d'assurer leur autonomie et leur sécurité pendant les travaux pratiques en atelier et en stage.

Le projet se compose de plusieurs phases, dont la première consiste à faire connaissance avec le « terrain », c'est-à-dire comprendre les pratiques des enseignants impliqués dans le projet en particulier avec les élèves allophones. Pour ces derniers, il a été question d'évaluer leurs compétences linguistiques en français, d'échanger avec eux, et de les observer au cours de séances d'enseignement professionnel en atelier. C'est sur le volet « élèves », et notamment l'entretien semi-directif mené avec eux, que nous centrerons notre analyse. Sans écarter pour autant les données complémentaires disponibles : des films de séances en atelier ; des entretiens d'autoconfrontations avec les enseignants filmés ; des notes relatives aux entretiens informels menés avec les enseignants et les élèves, aux réunions menés avec l'équipe enseignante.

Les élèves concernés par notre étude fréquentent des lycées situés dans l'académie d'Aix-Marseille, dont la population est plutôt mixte dans le lycée 1 et de milieu social défavorisé dans le lycée 2³. Ils sont dans des filières liées à l'électrotechnique et au transport-logistique.

³ Informations recueillies auprès de l'équipe pédagogique.

Ils sont désignés comme allophones par l'équipe pédagogique, malgré une arrivée en France datant depuis 9-10 ans pour certains. Cette désignation est plutôt en lien avec leur apprentissage du FLE-FLS au lycée : les uns durant quelques heures par semaine au sein d'une Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) (lycée B), les autres à raison de deux heures par semaine dans un dispositif « FLE »⁴ mené par une enseignante d'Histoire-Géographie et d'Anglais (lycée A). La majorité des élèves vivent avec leur famille, à l'exception de M1 et S (Mineurs non accompagnés), et de B. qui vivent au foyer ou dans une famille d'accueil. Voici les principaux éléments à retenir de la scolarité de ces élèves et des modalités de l'entretien (tableau 1) :

Lycée	Élève	Age	Pays d'origine	Arrivée en France	Classe et spécialité	Date de l'entretien	Durée de l'entretien
1	M2	16 ans	Tunisie	15 ans	2 ^{nde} TNE ⁵	10/10/23	11.27
	F.	16 ans	Guinée-Bissau	12 ans	1 ^{re} BAC PRO MELEC	13/10/23	11.50
	R.	16 ans	Afghanistan	9 ans		13/10/23	16.05
2	E.	17 ans	Égypte	7 ans	1 ^{re} BAC Opérateur logistique	29/01/23	14.00
	M1		Guinée Conakry	16 ans		29/01/23	11.13
	S.		Côte d'Ivoire	16 ans		19/02/24	27.01
	B.	18 ans	Sénégal	15 ans		19/02/24	12.45

Tableau 1. Parcours migratoire et scolaire de l'élève et modalités de l'entretien

L'entretien, dont le guide figure en annexes, visait à mieux connaître les élèves à plusieurs niveaux : le parcours migratoire (Gouaïch et Roubaud, 2024) et scolaire ; les pratiques langagières familiales, amicales et scolaires⁶ ; les difficultés rencontrées en atelier et en stage ainsi que les solutions pour y faire face ; des outils pour être plus à l'aise en atelier et en stage. Précisons d'emblée que nous cherchions à mieux connaître les élèves et

⁴ Tel que nommé par les enseignantes mêmes.

⁵ Sigles des filières : Seconde professionnelle métiers des transitions numérique et énergétique (TNE) ; Première BAC PRO Métiers de l'Electricité et des Environnements Connectés (MELEC).

⁶ Partie inspirée du questionnaire de notre travail doctoral (auteur).

comprendre leurs difficultés, ainsi que leurs avis au sujet des solutions envisagées dans le projet : le recours aux langues premières des élèves, la multimodalité et la plurisémiotité (Azaoui et Blanc, 2022). L'objectif était donc de réfléchir à des solutions en partant du point de vue des élèves et des stratégies qu'ils développaient déjà. C'est aussi la raison pour laquelle nous avons commencé par observer les élèves en atelier pendant au moins un mois avant de mener l'entretien en français (enregistré en audio). Le but était également d'obtenir leur confiance, les mettre à l'aise et tenter d'atténuer les potentiels effets de coercition et d'asymétrie chercheur-adulte/élève-adolescent. D'ailleurs, le jour de l'entretien, les élèves concernés ont été observés durant une heure en atelier avant d'être pris individuellement dans la salle de cours⁷.

3. Pratiques langagières, stratégies et choix linguistiques des élèves

3.1. Portraits linguistiques des élèves : du « Plurilinguisme » aux plurilinguismes

Hormis l'apprentissage du français, plus ou moins long, qui a débuté avec la scolarisation en France (en UPE2A ou pas), nous pouvons décrire les compétences linguistiques des élèves dans d'autres langues. Nous brossons ici leur portrait linguistique afin de donner à voir leurs compétences plurilingues et comprendre de quelles manières celles-ci se déployaient dans leur pays d'origine et continuent à se déployer dans leurs pratiques langagières quotidiennes, familiales, amicales et scolaires.

Les langues spontanément déclarées par **M2** sont l'arabe, l'anglais, le français et « un peu » l'italien. Il a étudié le français à l'école en Tunisie et estime que ce n'était pas pour communiquer mais étudier la langue. Mes demandes de précision l'incitent à dire qu'il parle l'arabe tunisien et qu'il sait lire et comprendre l'arabe standard appris durant sa scolarité en Tunisie. Pour communiquer avec ses amis tunisiens, il écrit en arabe tunisien via son smartphone, en utilisant l'alphabet latin⁸. Avec ses amis tunisiens partis vivre en Italie, il discute en arabe tunisien et en italien. M2 s'estime parler autant l'arabe tunisien que le

⁷ Au lycée professionnel, les espaces d'atelier comprennent des salles de cours ouvertes ou fermées, dans lesquelles les professeurs expliquent une notion ou le travail à réaliser pendant les travaux pratiques.

⁸ Nous ne savons s'il utilise la translittération ou pas. « La translittération est de donner une graphie latine de termes ou d'expressions initialement écrites en alphabet arabe. La translittération doit permettre de retrouver, sans risque d'erreur, l'orthographe arabe du texte d'origine » Inalco, en ligne. https://www.inalco.fr/sites/default/files/asset/document/translitteration_arabica.pdf.

français : « Chez moi, je parle l'arabe, mais quand je sors, je parle français après ». En famille, c'est surtout l'arabe tunisien qui est utilisé. Ses parents communiquent entre eux en arabe tunisien et s'adressent à lui dans la même langue. Quant à lui, il peut utiliser l'arabe tunisien ou le français pour leur parler. Il échange en arabe tunisien avec sa sœur restée au pays, et en français avec son petit frère qui vit avec lui.

F. déclare parler le Portugais du Portugal, qu'il sait lire et écrire. Il a pu l'apprendre alors qu'il était à l'école en Guinée-Bissau. C'est avec sa maman qu'il communique dans cette langue. Il parle également créole avec sa grande sœur, mais ne sait pas le lire ni l'écrire. Avec ses amis, il échange en portugais ainsi qu'avec certains camarades du lycée. Il communique également en français avec d'autres camarades. Il regarde la télévision en français.

R. déclare parler uniquement le pachto à la maison, avec son père et ses deux sœurs. Il lit et écrit peu dans cette langue, car il est parti tôt du pays et n'a pas pu apprendre le pachto dans sa version écrite. Son père regarde la télévision et consulte son portable en pachto. Le seul canal par lequel le français pénètre la maison est le portable de R. avec lequel il regarde des vidéos et écoute de la musique. R. communique en français avec ses amis.

E. développe surtout des compétences orales en égyptien et en anglais. Il lit peu et écrit peu en arabe égyptien (langue arabe dialectale), en arabe standard (aussi appelé arabe littéral, littéraire ou classique), et en anglais. Il n'a pas pu apprendre à lire et écrire en arabe standard car il a quitté son pays au moment où la scolarité devait débiter. Pour communiquer avec ses amis vivant en Égypte, il lui arrive de s'aider du traducteur pour passer du français à l'égyptien. La communication en famille se fait surtout en arabe égyptien : il parle dans cette langue avec ses parents et y ajoute le français quand il s'adresse à sa sœur aînée. Il communique en français avec des membres de sa famille vivant en France. Avec ses amis, E. parle plutôt en français.

La langue première de **M1** est le soussou⁹. Sa première langue de scolarisation est le français, qu'il a appris depuis son entrée à l'école, à l'élémentaire. Il précise qu'en Guinée, à l'école, la communication se faisait en français et en famille, en soussou. Désormais en

⁹ Appelée aussi « soso » ou « susu ».

France, il continue à parler cette langue avec sa famille, notamment avec ses deux grandes sœurs. Il communique en français avec ses amis et regarde la télévision dans cette langue.

La langue première de **S.** est le malinké. Sa première langue de scolarisation, le français, qu'il a appris dès l'école maternelle. Le français était également la langue de communication avec ses amis en Côte d'Ivoire. Il précise que l'intercompréhension entre les différentes langues des différentes ethnies n'étant pas assurée, ses amis et lui ont choisi le français comme langue commune. Aujourd'hui, il déclare parler un « mélange » entre le malinké et le français quand il appelle sa famille restée là-bas, à la grande inquiétude de son père craignant pour lui de ne parler plus que français.

B. déclare parler sa « langue maternelle », le peul, le wolof, « comme tout Sénégalais » et un peu l'anglais. Il a appris le français à l'école. Il communique en peul avec sa famille restée au Sénégal, sa mère et ses sœurs. Lors des conversations, il lui arrive d'employer le français, qui fait rire ses sœurs. Avec ses amis, qui sont Guinéens, il communique en peul et en français.

Ces portraits plurilingues donnent à voir le plurilinguisme comme vecteur commun des pratiques langagières des élèves. Néanmoins, force est de constater une différence entre un usage plus important de la L1, ou à l'inverse du français, identifiée dans deux groupes. Une différence dans l'usage de la langue première est en effet à noter entre deux groupes. Dans le premier groupe, on note un maintien important de la L1 tandis que dans le second c'est le français qui prend le dessus : M1 S ET B, qui vivent seuls en France et sont davantage dans une pratique du français par rapport à la langue première. Celle-ci utilisée avec la famille, moins souvent par rapport à la vie dans le pays d'origine, dans les communications (visio)téléphoniques, et avec des amis comme dans le cas de B. Alors que pour M2, F., R. et E., dont la famille est présente en France, et qui ont gardé pour certains des contacts amicaux avec leurs amis (M1 et E.), la langue première est beaucoup plus présente par rapport au français dans les pratiques langagières quotidiennes. Celui-ci est réservé à l'école, aux relations amicales et aux apprentissages.

Il faut noter que tous les élèves de notre étude, à l'exception de R., étaient déjà tous plurilingues dans leur pays d'origine, bien avant même d'arriver en France. Autrement dit, ils avaient déjà une pratique d'au moins deux langues : par exemple, soussou et français pour M1 ; arabe standard, tunisien et français pour M2.

Depuis leur arrivée en France, le répertoire langagier des élèves s'est réorganisé et a laissé davantage de place au français, ou une nouvelle place (F., R. et E.). En effet, pour les élèves venant de pays anciennement colonisés par la France, à savoir M1, M2, S. et B.¹⁰, le français faisait déjà partie de leur répertoire langagier, notamment comme langue de scolarisation, ou langue étrangère et seconde pour M2¹¹, ou langue de communication avec les amis.

La langue première et le français sont présents dans des communications spécifiques et dans des espaces distincts. L'on peut noter que pour tous les élèves, que ce soit dans le pays d'origine ou en France, la langue première appartient à la sphère privée, familiale ou amicale.

3.2. Difficultés des élèves : compréhension des consignes et mots techniques

Les difficultés évoquées par les élèves concernent les compétences littéraciques liées à la lecture et à la compréhension. La plupart des élèves interrogés déclarent rencontrer des difficultés pour comprendre les consignes, les mots. La difficulté face aux mots techniques revient à plusieurs reprises dans leur discours : B évoque la difficulté de comprendre et retenir le nom des objets qu'il rencontre en atelier et donne l'exemple de la « fourche » du chariot élévateur.

L'obstacle lié à la compréhension des mots techniques concerne également les élèves qui déclarent spontanément ne pas avoir de difficultés particulières aux niveaux de la lecture, l'écriture et la compréhension, comme M1, S et R. En effet, tous les trois reviennent sur leur manque de maîtrise des mots techniques. R. se sent parfois « bloqué » devant la spécificité de ces mots et la polysémie qu'ils renferment « Des fois un mot il veut dire pleins de choses ». Il me donne l'exemple du mot « pupitre », utilisé par l'enseignant pendant l'atelier, qui lui a particulièrement posé un problème car ne sachant pas ce que c'était, il n'arrivait pas à le repérer sur la machine.

Parfois, il suffit d'un mot pour que l'activité à réaliser échappe aux élèves ou que le danger les guette. C'est l'exemple du mot « portillon », dont le réglage fait partie des mesures de sécurité à respecter avant de démarrer le chariot élévateur. Dans la salle de cours où nous

¹⁰ Nous n'avons pas inclus l'Égypte dont la colonisation a été sporadique.

¹¹ M2 déclare seulement avoir appris le français à l'école. C'est nous qui déduisons une pratique du français comme langue seconde par rapport à sa place assez importante dans les pratiques langagières ordinaires.

menons les entretiens, je vois plusieurs affiches de sécurité dédiée aux caristes. L'une d'entre elles représente un homme éjecté d'un chariot parce qu'il n'a pas réglé le portillon¹² ainsi que le message suivant : « *Bien réglé, bien protégé. Le portillon de sécurité réglé à hauteur d'épaule vous protège en cas d'accident* ». Nous lisons cette phrase à M1 et lui demandons de nous l'expliquer. Il semble bien comprendre le message puisqu'il décrit assez bien la situation mais butte sur le mot « portillon » qu'il avoue ne pas comprendre. L'incompréhension des mots techniques peut concerner tous les élèves, notamment en raison de l'étendue lexicale de leur vocabulaire. Elle n'est certes pas spécifique aux élèves allophones, mais ces derniers n'osent pas toujours demander de l'aide à l'enseignant et feignent de comprendre l'activité demandée¹³.

3.2.1. Stratégies linguistiques et scolaires des élèves

Que font les élèves plurilingues pendant l'atelier, le stage pour pallier cette difficulté liée à la compréhension des consignes et des mots techniques et comprendre à minima la tâche à réaliser ? Les stratégies spontanément évoquées par les élèves reposent principalement sur la sollicitation de l'enseignant ou le recours aux outils numériques en français ou dans une moindre mesure, en langue première.

3.2.2. Solliciter l'aide de l'enseignant en atelier : gestes et parole

La plupart des élèves déclarent demander de l'aide à l'enseignant quand ils sont en atelier. C'est ainsi que B., E. et F. précisent que celui-ci leur montre directement les objets, en les pointant, afin de leur donner à comprendre la signification de certains termes techniques. En outre, E. et F. déclarent que la manipulation réalisée par l'enseignant constitue une aide leur permettant de relier les mots techniques aux objets, et de ce fait comprendre la consigne. À titre d'exemple, M1 relate un moment de l'atelier qui a précédé l'entretien, durant lequel l'enseignant a couru en contournant les plots pour lui expliquer ce que signifie le mot « slalom ». Le mime a permis à M1 de comprendre le mot et exécuter l'action à réaliser avec le chariot élévateur. Il ajoute que cela l'a « beaucoup aidé ».

La difficulté du lire - comprendre est ainsi contournée par l'observation des tâches réalisées par l'enseignant ou un camarade. Les élèves agissent et apprennent à manipuler par mimétisme. Ils se situent dans un apprentissage vicariant (Bandura, 1968) dans la mesure

¹² Porte qui se situe dans le bas du chariot élévateur.

¹³ La littérature scientifique montre la différence de comportement des élèves allophones en UPE2A et en classe ordinaire, plutôt actif dans le premier cas et en retrait voire mutiques dans le second. Plusieurs enseignants, dans ce projet et dans d'autres cadres, ont eu à nous relater leur étonnement quand ils s'aperçoivent que l'élève allophone n'a pas compris un mot ou une consigne.

où ils réalisent les activités en imitant et en observant. C'est le cas de M2 qui évolue dans le travail à réaliser en atelier en observant minutieusement ce que fait son camarade. Le film de la séance montre les différents moments où M2 regarde attentivement le travail réalisé par son camarade pour en faire autant. Pendant les stages, E. s'appuie sur les actions de ses collègues pour contourner la difficulté des consignes et des mots techniques. Il déclare également leur demander des explications verbales. L'aide ne se limite pas aux gestes et concerne aussi le discours. Certains élèves déclarent que l'enseignant définit souvent un mot technique à l'aide d'une explication basée sur des reformulations, des paraphrases ou encore des « synonymes », comme le précise M1.

3.2.3. Revenir sur les mots en autonomie : usage instrumenté du français ou de la langue première

Outre l'aide apportée par l'enseignant, certains élèves déclarent recourir aux outils numériques (smartphone, tablette numérique) pour comprendre les mots manipulés pendant une activité. Cela peut se produire en atelier, où les élèves réalisent les travaux pratiques à l'aide d'une tablette ou bien encore à la maison, en totale autonomie. Selon le discours des élèves, cette pratique de recherche des mots est autonome et n'a pas été suggérée par l'enseignant.

Sur les 5 élèves concernés, 4 d'entre eux évoquent un usage instrumenté en français, notamment M1., B., S. et R. Ils réalisent des recherches avec leur smartphone ou leur tablette pour comprendre la consigne, en tapant directement la question posée, et voir les réponses apportées ; en cherchant la définition de certains mots à l'aide de dictionnaires en ligne¹⁴. Afin de mieux se représenter le mot, R. regarde également les images en allant sur la rubrique « images » de Google.

Seul un élève, M2, déclare recourir aux outils de traduction, du français vers sa première langue de scolarisation, l'arabe standard, lorsqu'il est à la maison :

04.05¹⁵

C : Comment tu fais mettons quand c'est difficile de comprendre un mot ?

M2 : Je rentre chez moi, j'ouvre Google traduction.

¹⁴ Les élèves n'ont pas nommé les dictionnaires consultés.

¹⁵ Le numéro des interventions est celui qui figure dans le corpus transcrit. Aucune réplique n'a été supprimée de l'extrait. Dans la transcription, nous avons ajouté des points d'interrogation afin de signaler une intonation montante. Le signe + suggère une pause, plus ou moins longue selon le nombre de signes. Ce qui est entre parenthèses ou crochets apportent des éléments de contexte.

C : D'accord.

M2 : Comme ça je comprends.

C : Tu ouvres Google traduction et tu regardes en arabe comment il se dit le mot.

M2 : Oui comme je comprends et j'ai capté.

C : En arabe littéraire ou en tunisien ?

M2 : Littéraire.

C : Et après tu comprends.

M2 : Ouais.

C : Y a pas de soucis mais c'est juste quand tu arrives à la maison, mais ici quand tu es en classe ou en atelier, qu'est-ce que tu fais quand tu comprends pas, qu'est-ce que tu fais ?

M2 : Je continue avec mon prof quand j'ai rien compris, par exemple quand demain c'est le contrôle, je rentre chez moi, je révise.

M2 a recours à la traduction seulement à la maison, et non en atelier. Autrement dit, lorsqu'il ne comprend pas une consigne ou un mot pendant l'atelier, il ne s'embarrasse pas et continue à exécuter les tâches à réaliser, par mimétisme, en suivant le modèle de l'enseignant ou d'un camarade. Le fait de limiter la pratique de la traduction à la sphère privée nous incite à échanger davantage avec lui sur le sujet.

Nous y reviendrons dans la partie suivante dans laquelle nous analysons les réactions des élèves plurilingues à la proposition d'inclure leurs langues premières. En effet, une fois après avoir discuté des stratégies mobilisées par les élèves, nous leur avons demandé leur avis sur la traduction. Nous la présentons aux élèves comme un outil pertinent pour favoriser l'autonomie de tout élève allophone en leur apportant une aide face aux difficultés liées à la lecture et à la compréhension des mots et des consignes en français.

3.3. La traduction, un outil à envisager ?

Hormis M2, aucun élève ne fait référence à la traduction, de la langue première vers le français, comme outil permettant de mieux comprendre les mots techniques et les consignes. Ce résultat montre le décalage entre les pratiques souhaitées du chercheur et celles mobilisées ou souhaitées par les élèves. Car en effet, si la traduction arrive spontanément dans la tête du chercheur, tel un outil efficace pour s'approprier plus rapidement le lexique, ce n'est pas le cas pour les élèves, même lorsque notre discours, insistant, les dirige étroitement vers cette possibilité. Ce qui relève de l'évidence pour nous, n'est pas toujours partagé. En témoignent les réactions spontanées des élèves à notre proposition de passer par la traduction.

3.3.1. Des arguments qui relèvent de l'évidence

La plupart des élèves parvient à expliciter les raisons pour lesquelles ils n'envisagent pas la traduction comme une solution à leur problème de compréhension.

La question de l'accessibilité de/à la langue première

C'est le cas de B. : lorsque nous lui demandons s'il utilise Google traduction en peul ou en anglais, il répond par la négative en justifiant qu'il comprend les mots lorsqu'ils sont accompagnés d'images. Je réitère ma demande, B. dit que l'utilisation des ordinateurs en français lui facilite le travail mais pas dans sa langue première pour la simple raison que sa « *langue s'est pas bien inscrit (sic.), c'est-à-dire pour tradition pular, ça sort pas comme les autres langues, quand tu fais anglais ça sort bien* ». Il ajoute que c'est une langue « *écrite mais pas fixée* ». B soulève ainsi la question des langues qui sont difficilement accessibles avec les outils numériques.

Dans l'échange suivant avec R., nous commençons par justifier le fait de lui poser autant de questions sur ses pratiques langagières en lui explicitant le postulat qui anime la recherche collaborative : passer par les langues premières des élèves plurilingues peut faciliter leur appropriation du français. Nous l'interrogeons ensuite sur ses stratégies pour parvenir à comprendre des mots comme « pupitre ». R. déclare qu'il utilise son smartphone, mais en français. Quelque peu étonnée, nous lui demandons s'il lui arrive de passer par la traduction en pachto. Voici sa réponse, et notre proposition de tester la traduction, qui nous conduit à de beaux échecs¹⁶ :

07.16

C : (Rires) D'accord t'as pas pensé à utiliser la traduction ?

R : Beh si je l'utilise je pense pas que ça va m'aider ça fait un peu longtemps etc. Des fois mêmes des mots je comprends pas en pachto

C : Eh ouais t'as peur que ça serve à rien en fait

R : Oui c'est ça

C : Que même si par exemple. Si, viens on fait un test on met pupitre, essaie de mettre pupitre, en traduction, en pachto et tu regardes si + et oui t'as raison peut-être que même en pachto ça va pas t'aider

R : Même des fois c'est pas la même chose, il se trompe etc.

C : D'accord + donc au niveau de la traduction ils ont pas le bon mot en fait

R : Des fois ça sert à rien

¹⁶ Pour moi, l'échec n'est pas une fin en soi mais le début d'un processus vers autre chose, une amélioration, pourquoi pas une réussite !

C : Ils traduisent pas correctement +++

R [écrit le mot pupitre]

R : Comme ça ?

C : D'accord

R. : Le mot j'ai bien écrit ?

C : Oui tu l'as très bien écrit mmm pupitre. Et donc qu'est-ce qu'ils te disent ?

R : Ils me disent la table

C : C'est pas vrai ! (Rires) En pachto ils te donnent la table ? Oui beh un pupitre c'est + en fait si tu veux dans ton cas dans la machine c'était la tablette où après t'avais tous les boutons et ça peut être autre chose ça peut-être euh une sorte de meuble qui est à la verticale et où nous on est derrière et on s'exprime devant les personnes par exemple tu vois

R : Mmm

C : Ça peut être ça peut être voilà, toutes ces euh + C'est pour ça qu'il te donne la table je pense, il te donne une traduction un peu euh approximative en fait [R. me montre sur son smartphone] Tu vois ils te donnent ça. Oui parce qu'un pupitre c'est ça mais après t'avais besoin d'un pupitre dans la machine donc ça t'aide pas

R : Oui

C : Ça t'aide pas. En fait ce qu'il faudrait rechercher c'est pupitre dans une machine en fait tu vois mais comme tu dis des fois y a des termes que tu connais pas et ça te sert pas à grand-chose

R. : Sinon j'essaye comme vous avez dit

C : Un pupitre euh euh pupitre d'une machine en fait il faut taper + peut-être que là tu auras euh +++ qu'est-ce qu'il te donne ?

R. : Par exemple là ils m'ont donné deux mots. *Ma Machine*¹⁷, c'est comme en français, sinon j'ai pas compris

C : *Machine* + *kounsoul*¹⁸, tu vois la console, en fait c'est ce que je te disais c'est la sorte de tablette qu'il y a sur la machine où après t'as tous les boutons, si tu veux après on regardera. Mais si tu tapes les images fais voir ce qu'il te donne comme images ? ++ Qu'est-ce qu'il te donne ? + il te donne des vidéos (rires) Ah ! il te donne une voiture, non ça va pas t'aider ce genre de choses, c'est pas du tout aidant. Ouais il te donne la console d'une voiture donc c'est pas. Donc parfois, voilà, ça peut être problématique parce que en arabe, pardon en pachto, y a pas le terme.

¹⁷ R., tout comme moi-même au début du tour de parole suivant, prononce les mots comme s'il s'agissait de l'arabe car le Pachto s'écrit avec l'alphabet arabe, dans une version quelque peu modifiée.

¹⁸ Nous écrivons les mots tels que nous les prononçons lors de l'entretien. Les bonnes graphies et prononciation sont plus bas.

Le discours de R. fait état de plusieurs éléments intéressants :

- Ses compétences linguistiques dans sa langue première ne lui permettent pas de comprendre ce qu'il lit. Rappelons qu'il communique en pachto avec son père, mais n'a pas pu bénéficier d'une scolarité régulière en raison de la guerre en Afghanistan, et de son départ du pays alors qu'il était âgé de 8-9 ans.
- La question de la traduction d'un mot polysémique comme pupitre : en effet, dans un atelier, il s'agit d'un « panneau muni d'interrupteurs et de voyants, et parfois d'un écran de contrôle, permettant d'assurer la commande et la surveillance d'un ensemble informatique » (définition du Larousse en ligne). La traduction que trouve R. qu'il résume par le mot « table » correspond à un autre sens du mot¹⁹.
- Notre proposition de spécifier de quel pupitre il s'agit n'est pas plus aidante pour R. Il obtient la traduction suivante : د ماشين کنسول : « da *mashin* kansūl » (Google traduction en ligne). Il parvient à lire le mot *mashin*, qui est un technolecte, soit un « savoir-dire, écrit ou oral, verbalisant, par tout procédé linguistique adéquat, un savoir, ou un savoir-faire, dans un domaine spécialisé » (Messaoudi, 2010, p.134). Il en déduit son sens, guidé par sa « transparence sémantique » (Messaoudi, 2010, p.134), et le compare au français. Il ne réussit pas à lire le 2^e mot *kansūl*, pourtant également un technolecte.

Notre autre proposition de regarder les images est également vouée à l'échec. L'image proposée par le traducteur en ligne se rapproche du sens attendu, mais représente une voiture. C'est bien notre connaissance à nous des différents sens que recouvrent le mot pupitre qui nous aide à comprendre que le traducteur fait allusion à la tablette. R. ne peut pas faire le lien entre la tablette de la voiture et le pupitre de la machine. Donc, R., tout seul face à l'outil de traduction, n'aurait pas pu réaliser toutes ces étapes et en comprendre le sens. Cela revient à dire qu'il est nécessaire d'avoir des compétences suffisantes, à la fois en français et dans la langue première, pour manipuler les différentes définitions et arriver au sens approprié. Nous ne pouvons qu'admettre ce que R. nous avait dit au début de cet échange, à savoir que la traduction n'est pas aidante.

¹⁹ Signalons que la traduction que nous avons retrouvée du mot pupitre, sur le même site utilisé par R., correspond au « support sur lequel on place une partition de musique » (Larousse en ligne) : د ميوزیک موقف *da mewsic moqaf* (Google traduction en ligne).

Plus tard dans l'entretien, R. finit par admettre que la traduction lui serait profitable, à condition que celle-ci soit travaillée en amont par son enseignant et moi-même. Il conclura que l'image peut beaucoup l'aider. Ce qui semble lui être plus utile, c'est une représentation de l'objet avant même d'envisager la traduction.

Justement, la question de l'utilité !

Passer par la traduction nous semble fortement utile, quel que soit le niveau de l'élève, mais cette perception ne trouve pas écho dans le discours des élèves. Pour S., il n'est pas nécessaire de passer par la traduction, car il opère lui-même, automatiquement, le passage du français vers sa langue première dans sa tête, en toute autonomie, sans passer par un outil : « *Dès que je capte en français, je sais comment ça se dit dans ma langue !* ».

Pour F., le recours à la traduction dans sa langue première, le portugais, ne « *change rien* » et ne va pas l'aider, comme l'illustre notre échange au cours duquel il déclare ne pas avoir compris le sens du mot « pupitre », utilisé par l'enseignant lors du travail pratique en atelier :

04.58

C : Si tu passes par la traduction, ça va t'aider ?

F : Ça change rien

C : Ça change rien ? Pourquoi ? Tu penses que si tu passes par Google traduction. On va essayer. Si on regarde pupitre en portugais, ça va pas te parler, non hein ?

F : Je pense pas

C : Pourquoi ? Parce que tu vas pas comprendre ou parce que même en portugais tu penses que tu vas pas comprendre ? Ça va pas t'aider ?

F : [Silencieux, hoche la tête pour dire non.]

C : Pourquoi ça va pas t'aider ? Tu sais pas ? (Rires)

Force est d'admettre, au moment de l'analyse, que notre conviction est ébranlée par les doutes de F. « *ça change rien* », « *je pense pas* », qui néanmoins ne parvient pas à m'en donner les raisons. Mes rires relèvent à la fois de notre difficulté de convaincre F., et de notre bienveillance envers lui, ayant accepté l'entretien malgré sa grande timidité.

Justement, la question de l'autonomie !

Les conditions de travail dans un atelier, à savoir le travail à réaliser, souvent de façon individuelle, ainsi que la disponibilité de l'enseignant qui doit passer d'un élève à l'autre, en se déplaçant parfois dans de grands espaces, suggèrent de rendre autonome les élèves allophones. Passer par la traduction nous semble être un bon moyen pour parvenir à cette autonomie, notamment dans la compréhension des mots et des consignes, et éviter parfois des situations dans lesquelles l'élève attend l'enseignant, par ailleurs déjà occupé avec un autre élève.

C : Tu penses que la traduction c'est bien ?

S : C'est pas tout le temps tu vas traduire ?

C : Pourquoi ?

S : Parce que si tout le temps il faut traduire un truc c'est que c'est grave ! C'est que ça veut dire tu auras besoin du téléphone ou bien du traducteur tout le temps à faire un truc.

C : Et c'est pas bon ? Ca va pas te rendre autonome, c'est ce que tu veux dire ?

S : Ouais c'est ça parce que tout le temps, c'est comme, c'est comme si, c'est comme si, c'est comme tu dépends de ça quoi. Là c'est ce que je t'ai dit il faut faire une remise à niveau, il faut aller à la base !

C : Mmmm.

S : Comment on comprend les mots, comment on écrit, comment il faut connaître les verbes et voilà, comme ça, ça serait facile !

Selon S., il n'est pas toujours possible de recourir à la traduction, au risque de devenir dépendant de celle-ci. L'élève pourrait peut-être s'affranchir de la médiation langagière apportée par le discours de l'enseignant, cependant il deviendra dépendant de la médiatisation langagière des outils numériques. Plutôt que de passer par la traduction, S. préconise plutôt d'engager les élèves allophones vers une « remise à niveau » pour acquérir les bases linguistiques du français.

3.3.2. Des choix non explicités

Certains élèves ne donnent pas de raison particulière en défaveur de la traduction. Deux élèves, M2 et E, déclarent ne pas vouloir passer par une autre langue, respectivement l'arabe standard comme langue de première scolarisation et l'égyptien. En revanche, tous deux déclarent recourir à la traduction pour des besoins scolaires, dans le cas de M2, ou pour des besoins personnels, comme dans le cas de E. qui parfois traduit ses textos, du français vers l'égyptien, afin de communiquer avec ses amis vivant en Egypte. C'est cette pratique qui nous incite à leur demander s'ils souhaiteraient la reproduire à l'école, en atelier.

07.35

C : Et toi est-ce que tu aimerais avoir, justement comme tu m'as dit que tu utilisais Google traduction, est-ce que tu aimerais avoir un smartphone, ton portable par exemple ? Si y a un mot que tu comprends pas, tu cliques dessus, t'essaies un peu de voir comment ça se passe, est ce que tu aimerais ça ou non ?

M2 : Non

C : Tu veux rester qu'en français à l'école

M2 : Non, en atelier je veux rester qu'en français

C : Tu veux rester qu'en français en atelier ?

M2 : Ouais

C : Donc le google traduction c'est que pour la maison ?

M2 : Oui, si je comprends pas ou, un mot

C : Mais si tu comprends pas en atelier comment tu fais ? (Rires)

M2 : Je révise dans, chez moi

C : Ah, d'accord, ok ! Du coup, si tu comprends pas humm en atelier, tu fais pas ce qui est à faire, tu restes bloqué comme ça, et t'attends d'arriver chez toi ?

M2 : Non, euh, je regarde ce que, ils font mes copains, et après je comprends

C : Ah, d'accord, ok ! Donc des fois ça t'arrive de regarder un peu ce que font les autres pour comprendre ce qui est à faire ?

M2 : Oui, si j'ai pas compris, oui

C : D'accord je comprends mieux

L'usage de l'outil de traduction est réservé à la sphère personnelle de M2, la maison. Les langues sont dédiées à des espaces distincts : le français à l'école, ainsi que la pratique bilingue français-arabe à la maison. Même s'il ne justifie la raison pour laquelle il agit ainsi, M2 explique ne pas en avoir besoin à l'école, car il peut arriver à comprendre ce qui est à faire en suivant l'exemple de ses camarades. L'objectif de l'entretien n'étant pas de comprendre pourquoi les élèves étaient favorables ou pas à la traduction, nous ne sommes pas allés plus loin. Avec E., nous avons cherché à comprendre mais nous n'avons pas obtenu plus d'informations :

11.25

C : La traduction, est-ce que toi, si on prenait la même affiche et qu'on la traduisait en égyptien, ça t'aiderait ou pas ?

E : Oui mais avec le vocal

C : Avec le vocal ?

E : Humm

C : Avec le vocal. Et donc si on mettait par exemple sur chaque, sur chaque support comme ça un QR code, t'as le droit, on imagine que tu as le droit de prendre ton portable, et tu flashes le QR code, et tu entends, est-ce que c'est mieux ? Est-ce que c'est plus facile pour toi ou pas

E : En arabe ?

C : Oui, en arabe égyptien ? Ce serait chouette pour toi d'avoir un, d'avoir des, des affiches comme ça avec une traduction ? Ça serait bien pour toi ? Est-ce que tu l'utiliserais toi en classe, en stage ?

E : Euh non

C : En atelier pardon

E : Non

C : Non pourquoi ? Tu viens juste de me dire que c'était bien

E : C'était bien mais je l'utilise pas dans le stage, pas ici

C : Pas dans l'atelier non plus

E : Hmm

C : Et pourquoi ?

E : Je sais pas

C : Pourquoi c'est, ça se fait pas de de regarder quelque chose dans une autre langue ?
Pourtant tu m'as dit que tu le faisais quand tu envoies des messages à

E : Dans la maison à

C : Quand tu envoies des messages à tes copains, tu envoies, et pourquoi ça serait pas bon à l'école ?

E : J'ai pas essayé.

C : T'as pas essayé ? Mais tu aimerais ou pas ? Ou non ? Si on le met en place tu vas pas l'utiliser ?

E : Non

C : Noooooon ? (Rires)

Tout comme M2, E. ne souhaite pas que sa pratique de la traduction avec ses amis, appartenant à la sphère privée, soit appliquée en atelier. Plus avant, il opère une différence entre le fait que ce soit bien et le fait qu'il ne veuille pas l'utiliser en stage ni en atelier : « *C'était bien mais je l'utilise pas dans le stage, pas ici* ». Ne sachant pas me donner de raisons à ce choix, nous l'interrogeons afin de savoir s'il ressent une gêne par rapport au fait d'utiliser une autre langue que le français au lycée. Il répond seulement qu'il n'a pas essayé. En tout état de cause, lorsque nous lui demandons s'il aimerait avoir ce type d'outils ou s'il l'utiliserait, sa réponse est catégorique, c'est non. Une fois de plus, mes rires témoignent à la fois de la surprise et de ma difficulté à convaincre les élèves.

Notons qu'au début de l'échange, E. semblait favorable à la traduction mais avec le vocal en arabe égyptien. Autrement dit, dans la compétence où il se sent à l'aise : il communique en arabe égyptien avec sa famille et ses amis. Néanmoins, à l'écrit, il a besoin d'une traduction pour communiquer par message avec ces derniers. Quant à F., lorsque nous sommes parvenue à le convaincre de l'intérêt de la traduction, il a déclaré vouloir accéder au portugais à l'oral et à l'écrit, car il développe des compétences à ces deux niveaux. En somme, c'est en fonction de leurs compétences linguistiques dans une langue de leur répertoire que les élèves envisageraient un outil de traduction.

Conclusion : Quelques réflexions

L'analyse des pratiques langagières plurilingues montre que derrière un groupe désigné comme « allophone » se cache le risque d'homogénéisation et de réification du locuteur plurilingue (Azaoui, 2022). « Le » Plurilinguisme que nous avons tendance à accorder recouvre en réalité « divers » plurilinguismes, dont l'évolution du répertoire langagier obéit

certes à des caractéristiques génériques mais également spécifiques. La catégorie d'élèves, à la fois une et plurielle (Morin, 2014), interpelle le chercheur sur le piège du tropisme du plurilinguisme comme objet d'assignation. Ces divers plurilinguismes renvoient à divers rapports aux langues (le français et la langue de première socialisation ou scolarisation) ainsi qu'à divers usages et pratiques de ces langues.

L'analyse des stratégies et des besoins des élèves allophones met au jour le risque d'enfermement, d'assignation que peut suggérer la désignation « allophone ». L'expérience vécue avec R est parlante : R. est scolarisé en France depuis l'âge de 9 ans, il a 16 ans quand nous nous entretenons avec lui en octobre 2023. Il a eu à bénéficier du dispositif UPE2A dès son arrivée en France et a été en classe « relais »²⁰ par la suite en raison, selon lui, de ses difficultés à comprendre les consignes. Il continue à suivre des cours de FLE, toujours pour ces mêmes raisons, au moment du projet. L'étiquetage « élève allophone » a été piégeux dès lors qu'il nous a automatiquement incité à renvoyer R. vers des compétences linguistiques dans sa langue première, qu'il possède certainement à l'oral mais pas à l'écrit. Pourtant, c'est bien dans le domaine scolaire, tourné vers l'écrit, et dans un domaine spécifique celui de l'électrotechnique ou la logistique, que se pose la question de la compréhension des consignes et des mots. Sans vouloir tomber dans une hiérarchie entre les variations et la langue, il va de soi que la traduction devra se satisfaire du même niveau. En témoigne l'exemple de M2, dont les compétences linguistiques se situent en tunisien et en arabe standard, et qui traduit les mots techniques vers cette dernière langue²¹. Les élèves de cette recherche ont quitté leur pays d'origine pendant l'enfance ou l'adolescence. Ils ont donc eu peu d'opportunités de se confronter aux technolèctes dans leurs langues premières (de socialisation et de scolarisation). Les technolèctes pouvant en effet se décliner aussi bien en types savants qu'en ordinaires (Messaoudi, 2013). Leur demander de regarder comment les mots techniques sont traduits dans la langue première n'a donc pas de sens. M2 est le seul à utiliser la traduction car arrivé depuis un an, il a passé une partie de son adolescence en Tunisie et a pu être confronté aux technolèctes. En outre, l'on sait que les relations technolèctales entre l'arabe et le français sont étroites.

²⁰ « Les dispositifs relais (classes, ateliers, internats tremplins) proposent un accueil temporaire à des élèves de collège, entrés dans un processus de rejet de l'École : absentéisme non justifié, problèmes de comportement violents et récurrents, mais aussi extrême passivité dans les apprentissages instaurant un processus d'échec et d'abandon » (Eduscol, en ligne).

²¹ Se pose également le problème de la transcription de langues dialectales.

L'analyse des stratégies et des besoins des élèves allophones montre également l'importance de dialoguer avec les personnes afin d'écouter ce dont ils auraient besoin car les politiques linguistiques de la recherche et celles des acteurs ne se recoupent pas toujours. L'on pourrait justifier le choix de nos élèves enquêtés de ne pas vouloir passer par la traduction par l'intégration des hiérarchies entre les langues, par un rapport normé au français. Le statut minoritaire de leurs langues premières produirait-elle de l'insécurité linguistique face à la norme du français ? L'on pourrait également supposer que la « stratégie confidentielle » (Miguel Addisu, 2020) d'employer la langue première relèverait d'une crainte de moqueries de la part des camarades, d'entamer son estime de soi. Nous ne pouvons pas exclure ces hypothèses d'un revers. Dans le cadre d'une éthique de l'éducation plurilingue, nous devrions agir pour déconstruire ces représentations et faire prendre conscience aux élèves de leur potentiel plurilingue.

Nous pouvons également considérer qu'il s'agisse d'un choix délibéré, que ce dernier puisse et veuille être explicité ou pas²². Le fait que la langue première appartienne à la sphère privée et le français à l'école pourrait relever au fond d'un habitus sociolinguistique. Nous l'avons vu, la disponibilité d'un outil telle que la traduction ou bien encore son usage extrascolaire par les élèves n'est pourtant pas envisagé comme transposable en milieu scolaire par les élèves mêmes. La démarche plurilingue scolaire n'est pas l'apanage des locuteurs plurilingues. Une éthique de l'éducation plurilingue consisterait à admettre, accepter que les individus veuillent réserver des pratiques langagières à des espaces distincts. Les réponses des élèves « *Non, en atelier je veux rester qu'en français* » ; « *C'était bien mais je l'utilise pas dans le stage, pas ici* » ne devraient-elles pas être acceptées en tant que telles ?

À l'heure où nous achevons l'écriture de cet article, nous saisissons mieux la teneur des propos de notre collègue Fatima Chnane-Davin, dont les travaux sur les élèves allophones en France sont fondateurs. Laquelle depuis quelque temps invite à s'interroger sur l'étiquette « allophone », qui tendancieusement enferme ces élèves dans une catégorie supposée homogène. Elle propose le terme « plurilingue », comme beaucoup d'autres collègues. Mais là encore, il s'agit d'être prudent et d'avoir accès à une photographie réelle des compétences

²² L'entretien visait surtout à comprendre les difficultés des élèves, leurs stratégies et à leur soumettre celles envisagées dans le cadre du projet. Ce dernier n'étant pas terminé, il serait intéressant de s'entretenir à nouveau avec les élèves afin de mieux cerner leur rapport aux langues et tenter ainsi de mieux comprendre les raisons sous-jacentes à leurs choix linguistiques.

plurilingues de l'élève en langues premières et en français avant de lui proposer toute activité plurilingue.

Et nous ajouterons à cela, avoir accès aux choix et aux politiques linguistiques²³ familiales scolaires (dans le cas des enfants) et juvéniles scolaires (dans le cas des adolescents et des mineurs non accompagnés) et en tenir compte pour une inclusion linguistique et langagière respectueuse des acteurs et de leurs langues !

²³ Nous distinguons la politique du choix qui relève plutôt d'une décision conscientisée, intériorisée.

BIBLIOGRAPHIE

- Adam-Maillet, M. (2021). « Parlez votre langue ! ». Injonctions plurilingues et violences symboliques faites aux élèves allophones. *RDLC*, 18(2). [10.3917/spir.063.0051](https://doi.org/10.3917/spir.063.0051).
- Auger, N. (2020). Enseigner à des élèves plurilingues : vers une didactique inclusive. Dans C. Mendonça-Dias, B. Azaoui et F. Chnane-Davin (dir.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école* (p. 171-183). Éditions Lambert-Lucas.
- Azaoui, B. (2022). Pour une éthique de l'éducation plurilingue. *Tréma*, 58. <https://doi.org/10.4000/trema.7843>.
- Azaoui, B. et Blanc, N. (2022). Multimodalité (gérer la). Dans A. Geiger-Jaillet, M. Fonseca Favre Mariana, S. Vaissière et Y. Verney (dir.) (2022). *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. ADEB.
- Bandura, A. (1986). *L'apprentissage social*. Ed Mardaga.
- Beacco, J.-C. (2023). Enseigner les langues étrangères en mode plurilingue. *Les langues modernes*, 78-90.
- Bourhis, V. et Laroque, L. (dir.). (2021). Littérature de jeunesse et pratiques plurilingues [numéro thématique], *Le français aujourd'hui*, 215. Armand Colin.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactique du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, 1, 65-90.
- Castellotti, V. (2009). Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? *Le français aujourd'hui*, 1(1), 109-114.
- Chnane-Davin, F., Gouaïch, K. et Tretola, J. (2022). Innovation en didactique du plurilinguisme inclusif pour des allophones », *Tréma*, 58. <https://doi.org/10.4000/trema.7793>.
- Cuq, J.-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé International.
- Dinvaut, A.-M. (2020). La bienveillance linguistique. Un pari réaliste pour une recherche horizontale et interventionniste. Dans L. Biichlé et A.-M. Dinvaut (dirs.), *Mieux vivre en langues. De la maltraitance à la bienveillance linguistiques* (pp. 17-41), L'Harmattan.
- Freire, P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. Paz e terra.
- Gouaïch, K. (2022). (Dé)(re)construire le rapport à la langue familiale de la migration et au français et formation initiale des enseignants en France. *Le Langage et l'Homme*, 56, 165-181.
- Gouaïch, K. (2024). Le plurilinguisme : une opportunité pour développer les compétences professionnelles interculturelles des enseignant-es en France. *L'éducation En débats : Analyse comparée*, 14(1), 121-139. <https://doi.org/10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1409>.
- Gouaïch, K., et Chnane-Davin, F. (2022). L'interdidacticité en lecture pour aider des élèves plurilingues à comprendre le vocabulaire. *Repères*, 65. <https://doi.org/10.4000/reperes.5109>.
- Gouaïch, K., Lebreton, É., et Staïkou, L. (2022). L'hétérogénéité linguistique et la différenciation pédagogique dans l'enseignement de la langue d'accueil aux migrants : que nous révèlent des pratiques enseignantes et des outils d'experts ? *Recherches et Applications*, 72, 72-82.
- Gouaïch, K., et Roubaud, M.-N. (2024). Prendre en compte les parcours sociolangagiers des migrants : Mieux comprendre ce qui se joue lors des interactions langagières didactiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 22(1). <https://doi.org/10.4000/11q9g>.
- Gouaïch, K. (2025, sous presse). Les sacs d'histoires plurilingues : quels gestes professionnels bienveillants pour développer les compétences plurilittéraciques et

- pluriculturelles des élèves ? Dans F. Chnane-Davin, K. Gouaïch, et J. Tretola (dir.) *Plurilinguisme et littéracie face à la diversité linguistique et culturelle*. Lambert Lucas.
- Haque, S., et Lelièvre, F. (2020). Questionnements méthodologiques et notion-nels concernant les politiques linguistiques familiales chez des familles transnationales marocaines et indiennes : une étude comparative. *Mélanges CRAPEL*, 39(1), 43-54. <https://inalco.hal.science/hal-02508222v1/document>.
- Maurer, M. (2015). Impasses de la didactique du plurilinguisme. Dans J.-M. Defays. *Transversalités : 20 ans de FLES, faits et gestes de la didactique du FLE de 1995 à 2015* (vol. 1, p. 159-175). Editions Modulaires Européennes. <https://hal.science/hal-03056793v1>.
- Mendonça-Dias, C., Azaoui, B. et Chnane-Davin, F. (2020) « Allophonie ». *Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. Éditions Lambert Lucas.
- Messaoudi, L. (2010). Langue spécialisée et technolecte : quelles relations ? *Meta*, 55(1), 127–135. <https://doi.org/10.7202/039607ar>.
- Messaoudi, L. (2013). Les technolectes savants et ordinaires dans le jeu des langues au Maroc. *Langage et société*, 143(1), 65-83. <https://doi.org/10.3917/ls.143.0065>.
- Miguel Addisu, V. (2020). Le translanguaging, un levier pour l'inclusion : propositions pour une didactique inclusive du français ». Dans C. Mendonça Dias, B. Azaoui et F. Chnane-Davin (dir.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. Éditions Lambert Lucas.
- Ministère de l'Éducation nationale (2015). Programme d'enseignement de l'école maternelle. Arrêté du 18-2-2015 et J.O. du 12-3-2015. *Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015*.
- Ministère de l'Éducation nationale (2019). Guide pour l'enseignement des langues vivantes. Oser les langues vivantes étrangères à l'école (cycles 2, 3). <https://eduscol.education.fr/document/347/download?attachment>.
- Ministère de l'Éducation nationale (2020a). Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2). Arrêté du 17-7-2020 et J.O. du 28-7-2020. *Bulletin officiel n° 31 du 30 juillet 2020*.
- Ministère de l'Éducation nationale (2020b). Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3). Arrêté du 17-7-2020 et J.O. du 28-7-2020. *Bulletin officiel n° 31 du 30 juillet 2020*.
- Ministère de l'Éducation nationale (2023). *Guide pour l'éveil à la diversité linguistique*.
- Morin, E. (2014). *Introduction à la pensée complexe*. Essais.
- Penloup, M.-C., Miguel Addisu, V., et Kervyn, B. (Dir.) (2022). Élèves plurilingues en classes ordinaires : outils et questions pour la didactique du français. *Repères*, 68. <https://doi.org/10.4000/reperes.4934>.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment. Exemplars of prevention: toward a theory for community psychology, *American journal of community psychology*, 15(2), 121-148.
- Roubaud, M.-N., et 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, 179-196. <https://doi.org/10.4000/reperes.5816>
- Villa-Perez, V., et Tomc, S. (2020). L'impensé des plurilingues en devenir en France. Pour des gestes professionnels bienveillants. Dans L. Bichlé et A.-M. Dinvaux, *Mieux vivre en langues. De la maltraitance à la bientraitance linguistiques* (p. 165-182). L'Harmattan.

Annexes

GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LES ELEVES

PARTIE 1 QUESTIONS GENERALES

Age ?

Pays d'origine ?

Arrivée en France ?

Dispositif UPE2A ?

PARTIE 2 PRATIQUES LANGAGIERES PLURILINGUES

Question 1

Quelles langues tu parles ?

Question 2

Tu peux lire dans ta/tes langue(s) ?

Question 3

Tu peux écrire dans ta/tes langue(s) ?

Question 4

Avec tes parents tu parles en

Question 5

Tes parents parlent en

Question 6

Tu parles français avec l'un de tes parents ?

Question 7

Tes frères et sœurs parlent avec toi en

Question 8

Avec tes amis tu parles en

Question 9

Tu regardes la télévision en

PARTIE 3 DIFFICULTES ET SOLUTIONS
--

Question 10

Tu as des difficultés à lire en français (en atelier et en stage) ?

Question 11

Est-ce que c'est lié à la compréhension de la langue française ?

Question 12

Tu as des difficultés quand il faut lire (en atelier et en stage)

une notice en atelier

un énoncé

une consigne de sécurité

des mots techniques comme DONNER DES EXEMPLES ?

Question 13

Quand tu es en atelier, tu comprends les consignes données par le professeur à l'oral /
Par le tuteur quand tu es en stage ?

Question 14

Que fait le professeur d'atelier/tuteur pour t'aider à comprendre les consignes ?

Question 15

Qu'est-ce qui pourrait t'aider à te sentir plus à l'aise (en atelier et en stage) ?