

## **Les élèves nouvellement arrivés au collège en France : prendre la parole en classe lorsque l'on débute en français. Analyse des interactions didactiques pour les élèves en immersion**

**Elisabeth Faupin**

Candidate au doctorat en sciences du langage  
Université de Nice-Sophia-Antipolis

### **Résumé**

*Cet article traite des interactions orales des élèves allophones nouvellement arrivés au collège en France en structure d'accueil et en classe ordinaire. L'enregistrement de 50 heures de cours dans 20 collèges différents montre que ces élèves prennent la parole en structure d'accueil (où ils sont regroupés pour des cours de français), mais jamais en classe ordinaire. Les méthodes d'analyse des interactions didactiques permettent de souligner le poids du contexte comme l'asymétrie des rôles et le nombre élevé de participants, qui modifient les règles d'alternance des tours.*

### **Mots-clés**

Élèves allophones/Collège en France/Interactions verbales/Langue de scolarisation/ Classe d'accueil

### **Introduction**

La France scolarise chaque année près de 40 000 élèves migrants, appelés « élèves allophones nouvellement arrivés »<sup>1</sup>, dont le niveau en langue française nécessite un premier temps d'apprentissage intensif avant de rejoindre une classe ordinaire; 16 200 d'entre eux sont inscrits au collège (premier cycle du secondaire scolarisant des élèves de 11 à 15 ans). Pourtant, de nombreux observateurs, comme Chnane-Davin, évoquent l'échec de ces élèves : « [il] existe une rupture entre la classe de transition et les classes normales du collège » (2003, p. 91).

Une inadéquation de la pédagogie expliquerait les tensions entre les deux périodes d'apprentissage : les méthodologies « Français langue étrangère » [FLE], centrées sur une approche communicative, ne préparent pas les élèves à suivre des enseignements aux contenus scolaires complexes. La formation devient donc partielle : on apprend *le* français en négligeant de former les élèves à apprendre *en* français. De plus, certains

---

<sup>1</sup> Données publiées par le Ministère de l'éducation nationale [MEN] (2012). Les élèves nouveaux arrivants non francophones. *Note d'information*. 12.01. Paris, France : MEN-DEP.

auteurs mettent en avant le manque de participation des élèves allophones dans les classes ordinaires. Ce constat nous a amenés à nous interroger sur la manière dont les élèves vivent le passage d'une structure à l'autre sous l'angle des échanges didactiques. Afin d'observer leur participation aux interactions en classe, nous avons réalisé 18 heures d'enregistrements audio et vidéo à la fois en structures d'accueil et en classes ordinaires dans trois disciplines différentes : français, mathématiques et histoire-géographie. Ces observations ont fait émerger d'emblée un premier constat : les ENAF (élèves nouvellement arrivés en France) ne prennent pas la parole en classe ordinaire sans sollicitation de l'enseignant. Dès lors, nous avons voulu comprendre les raisons de ce silence.

Afin de mieux cerner le contexte, nous présenterons dans un premier temps une recension des écrits concernant les modalités d'accueil proposées par notre système éducatif depuis les années 1970 ainsi que l'analyse des besoins des élèves allophones réalisée par les acteurs de l'éducation. Puis nous présenterons le cadre théorique de cette recherche par le biais du contexte interactionnel des échanges didactiques. Enfin, quelques résultats issus de l'analyse de transcriptions des interactions verbales donneront un aperçu des difficultés interactionnelles pour les élèves débutants en français.

## **1. Recension des écrits**

### **1.1 L'accueil des élèves migrants à l'école française : des textes officiels au goût d'inachevé**

Les dernières circulaires régissant l'accueil des élèves allophones dans les écoles françaises sont parues en octobre 2012; elles préconisent un objectif d'inclusion scolaire, répondant à l'un des principes énoncés par l'Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE] pour une « éducation équitable » (OCDE, 2008, p. 2). Pourtant, on observe un véritable paradoxe, que l'on pourrait qualifier de structurel, dans le système scolaire français, qui publie des textes officiels pour la scolarisation des enfants migrants à minima sans proposer de formation pour les personnels concernés. L'école inclusive engage les acteurs du système éducatif à accueillir les élèves migrants dans les classes ordinaires; or, les formations, tant initiales que continues, restent fort rares pour aider les enseignants à intégrer les débutants en français dans les classes.

Les enseignants français n'ont pourtant pas découvert l'hétérogénéité linguistique des élèves avec les vagues d'arrivées de population du XXI<sup>e</sup> siècle, ni même avec celles des années 1970. Depuis plusieurs siècles, les enfants arrivent à l'école, riches de leurs langues régionales, et viennent y apprendre le français. L'école de la Troisième République (1880-1968), avec son mot d'ordre d'unification par le biais de la langue française, a légué à notre système scolaire les traces d'un idéal monolingue républicain (Balibar et Laporte, 1974).

Ce qui fait la différence entre les écoliers d'antan aux parlers locaux et les élèves migrants d'aujourd'hui, ce qui semble désarmer les enseignants depuis la fin du XX<sup>e</sup> siècle, c'est la multiplicité des origines et des langues qui se côtoient, et l'absence de langue commune (Tabouret-Keller, 1990).

Dans les années 1970, la problématique de la scolarisation des enfants allophones amène les institutions à s'interroger du fait de l'augmentation des mouvements de population. Jusque-là, bien que sur le terrain les professeurs se soient adaptés à la présence d'élèves allophones dans les classes<sup>2</sup>, aucun texte officiel n'organise l'accueil scolaire des migrants, aucun programme ne vient soutenir les enseignants dans leurs efforts pour engager les élèves migrants sur la voie de la réussite scolaire (Tomasi, 1996). En effet, la première circulaire régissant l'enseignement pour les enfants migrants à l'école élémentaire date du 13 janvier 1970. Elle vient entériner une situation qui a déjà sa réalité puisque la première CLIN (classe d'initiation) a été ouverte dans la région parisienne en 1965. Pour le collège, une circulaire paraît en 1973 validant la création des CLAD (classes d'adaptation). Parallèlement, des ELCO (enseignement des langues et cultures d'origine) sont mis en place depuis 1975 dans le but de maintenir des liens entre l'élève et son pays d'origine en vue d'un retour.

C'est à la fin des années 1990, avec l'augmentation des flux de migrants, que de nombreux observateurs notent un manque de préparation de l'école pour accueillir ces enfants (Boyzon-Fradet et Chiss, 1997; Bronner et Zappi, 2001; H. C. I., 2001; Klein et Sallé, 2009) : le nombre de professeurs formés en français langue étrangère fait cruellement défaut. La majorité des structures d'accueil fonctionne avec des enseignants contractuels diplômés en français langue étrangère (FLE); le suivi est lacunaire (Auger, 2010). Les circulaires régissant la scolarisation des élèves migrants sont appliquées de façons diverses et les témoins du système éducatif dénoncent de fortes disparités dans l'aménagement des structures d'accueil sur le territoire (Klein, 2009). Bien que les circulaires aient été actualisées en 1986 et en 2002, elles n'apportent que des réponses parcellaires, car elles ne contiennent aucune réponse en matière de formation des enseignants et restent peu directives quant au nombre d'heures de cours dont doivent bénéficier les élèves qui arrivent (Auger, 2010).

## **1.2 Dis-moi ton nom...**

À la suite du rapport ministériel publié en 2009 sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés (Klein et Sallé, 2009), de nouvelles circulaires sont parues en octobre 2012 : elles confortent les engagements précédents et introduisent le concept d'inclusion. Les élèves inscrits au collège doivent donc bénéficier d'un horaire identique à celui de leurs camarades de même âge, comprenant un minimum de 12 heures de français en structure d'accueil, ainsi qu'un enseignement en classe ordinaire, en priorité en mathématiques, en langue vivante et en EPS (éducation physique et sportive). Ces derniers textes proposent également une nouvelle dénomination pour les classes d'accueil : « UPE2A » (unité pédagogique pour élèves allophones arrivants) afin d'harmoniser les appellations trop diverses; on pouvait en effet rencontrer des CLA (classes d'accueil), des classes PA (primo-arrivant), des classes FLS (français langue seconde), des classes ENAF (élèves nouvellement arrivés en France), des DAI (dispositif d'aide et d'intégration), etc. On discerne dans ces deux premières lettres, « UP », une volonté de regrouper sous un même sigle les structures pour élèves à besoins particuliers;

---

<sup>2</sup> « Environ 100 classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers fonctionnent actuellement dans différents départements. » Circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970.

paradoxalement, les UPI (unités pédagogiques d'intégration) qui accueillait les élèves atteints de déficiences sensorielles, motrices ou de troubles importants des fonctions cognitives, sont devenues en 2010 des ULIS (unité localisée pour l'inclusion scolaire)... On peut y voir un lien avec les conclusions du rapport ministériel de 2009 dans lequel les auteurs proposent de parler du « handicap linguistique » (Klein et Sallé, 2009, p. 173) des élèves migrants. Ce choix discutable trouve son origine dans les obstacles rencontrés par les acteurs du système scolaire pour proposer aux migrants une école inclusive, qui passe par la scolarisation en milieu ordinaire des élèves porteurs de handicap et à besoins éducatifs particuliers<sup>3</sup> : citons par exemple le cas des moments charnières que sont les examens, en particulier l'épreuve anticipée de français du baccalauréat<sup>4</sup> pour les lycéens. Aucune dérogation ne permet aux élèves récemment arrivés en France d'obtenir un aménagement des épreuves (dictionnaire ou tiers temps) s'ils ne sont pas catégorisés comme porteurs d'un handicap (Klein et Sallé, 2009, p. 136). En effet, la circulaire<sup>5</sup> qui détermine les conditions d'examens pour les élèves présentant un handicap s'appuie sur la définition du code de l'action sociale et des familles (article L. 114) : « Constitue un handicap toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de la santé invalidant ». Avec le terme d'« altération », on voit bien que le lien entre les deux situations ne peut être établi : les élèves allophones subiraient-ils une altération de la parole en passant la frontière? Phénomène physique ou représentation de l'allophone comme celui qui est privé de parole? De plus, notons que les épithètes « durable ou définitive » viennent en contradiction avec la définition du « français langue seconde » donnée par le ministère de l'Éducation nationale. En effet, le seul texte programmatique publié en 2000 pour les nouveaux arrivants définit le « français langue seconde » comme « domaine pédagogique de transition (...) domaine appelé à disparaître dès lors que l'élève a acquis le niveau de compétence attendu pour suivre une scolarité normale dans une classe du cursus ordinaire » (Ministère de l'éducation nationale [MEN], 2000, p. 5). Entre difficulté transitoire amenée à disparaître et déficience durable, comment situer les élèves migrants dans notre communauté scolaire?

### **1.3 Les élèves allophones : une minorité à l'école?**

#### **1.3.1 Une minorité linguistique**

Si l'on se réfère à la définition de « minorité linguistique » de Plasseraud (2012, p. 4), il s'agit de « groupes parlant une langue différente de celle de la majorité ». En France, bien que la seule langue officielle et langue de scolarisation soit le français, l'école accueille de nombreux élèves plurilingues, aux biographies langagières variées. En termes législatifs, les élèves de nationalité étrangère y sont inscrits sans distinction relative à leur

---

<sup>3</sup> Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

<sup>4</sup> Diplôme national de fin du second cycle de l'enseignement secondaire donnant droit à l'entrée à l'université en France.

<sup>5</sup> Circulaire n° 2006-215 du 26-12-2006. Organisation des examens et concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur pour les candidats présentant un handicap.

situation administrative : « L'école est un droit pour tous les enfants résidant sur le territoire national, quels que soient leur nationalité, leur statut migratoire ou leur parcours antérieur » (Circulaire n° 2012-141). En d'autres termes, il ne revient pas aux acteurs du ministère de l'Éducation de vérifier si les élèves ou leurs parents ont des papiers en règle avec les autorités françaises (Auger, 2010, p. 10). Les populations migrantes dessinent une minorité dans la société française du fait de leur langue d'origine et de leur statut de déplacés; néanmoins, ils ne constituent pas une minorité homogène tant leurs origines linguistiques, les motifs de leur migration ou la durée de leur séjour peuvent diverger.

Dans l'établissement scolaire, la structure d'accueil regroupe les élèves débutants pour des cours de « français langue seconde ». L'emploi du temps de chaque élève est individualisé et évolutif : parallèlement aux cours spécialisés, il suit des matières dans une classe ordinaire jusqu'au moment où il y est inscrit définitivement. Pour ce qui est de la classe, lorsque les élèves allophones sont en intégration dans les classes ordinaires, ils sont en minorité linguistique (Auger, 2010, p. 29). Pourtant, les élèves s'approprient rapidement la langue française qui devient leur langue principale de scolarisation; mais, pour l'institution, quelle est la durée de l'adaptation et de ce statut minoritaire dans la classe?

### **1.3.2 Une minorité temporaire**

En France, la question de savoir combien de temps les élèves doivent être considérés comme « nouvellement arrivés » n'est pas tranchée et soulève des questions d'ordre pédagogique. Le sujet a son importance dans la mesure où il régleme les possibilités pour les élèves d'avoir accès à une aide personnalisée en FLS ou dans les disciplines d'intégration. En l'absence de limite temporelle fixée par les premières circulaires, certaines dérives ont été constatées : les élèves en difficulté ont pu rester plusieurs années en structure d'accueil sous prétexte qu'il n'avaient pas atteint un niveau suffisant pour réussir en classe ordinaire, créant de fait des filières parallèles (Lazaridis, 2001). C'est pour mettre un terme à ces pratiques que le législateur a précisé la définition de l'élève « nouvellement arrivé », fixant une limite d'un an à compter de la date de scolarisation. Les acteurs de l'éducation ont alors interprété cette durée comme un seuil, un temps imparti pour être formé en français, à la suite de quoi les élèves devaient être intégrés en classe ordinaire sans accompagnement particulier. C'était ne pas tenir compte du processus d'apprentissage d'une langue qui passe par une période transitoire, l'« interlangue », définie par Lüdi et Py comme l'« ensemble des connaissances intermédiaires qu'un sujet a d'une langue seconde qu'il est en train d'apprendre » (Lüdi et Py, 2003, p. 114). L'interlangue ressortit donc d'un procès non accompli, d'un mouvement, pour lequel nous devons prendre en compte un facteur de durée. C'est grâce aux travaux de Cummins (2007) sur la littératie que l'on sait aujourd'hui que les élèves migrants ont besoin de cinq ans (en moyenne) pour rattraper le niveau des autres élèves de la même classe d'âge. Pour le champ scolaire, on peut donc dire que les ENAF forment une minorité provisoire.

## 1.4 Échanger en classe avec les élèves allophones

### 1.4.1 Des élèves silencieux

Cette recherche a pour point de départ un premier constat, établi par un certain nombre de chercheurs : les élèves allophones intégrés en classe ordinaire ne prennent pas la parole pendant les cours. Les auteurs des programmes de français de 1996 affirmaient que les compétences en compréhension précèdent les capacités en production (MEN, 1996, p. 34), ce qui peut apporter un début d'explication à ce phénomène. Cette période transitoire correspond, pour les élèves débutants, à une situation de communication exolingue, dans les interactions tant avec les enseignants qu'avec les élèves natifs. Pourtant, la question de l'inclusion des élèves en classe ordinaire fait débat. Rafoni (2007) récuse l'idée que la classe ordinaire peut être un lieu d'apprentissage de la production orale pour les élèves migrants, car ces classes « ne sont jamais des lieux de communication, mais des lieux de silence et d'enseignement ». Il poursuit : « Ce n'est sûrement pas le moindre des paradoxes de constater que l'intégration linguistique – acquérir le français à l'école – se réalise d'abord et avant tout au sein d'une classe multilingue et entre pairs non francophones » (Rafoni, 2007, p. 27). Pour ne pas laisser ces élèves dans le silence, il faudrait donc les former à la production orale en structure d'accueil, avant l'entrée en classe ordinaire; il semble toutefois que ce travail ne soit pas réellement effectué sur le terrain puisque l'Inspectrice chargée du dernier rapport sur la question assure que « les structures de scolarisation pour les élèves nouvellement arrivés apparaissent comme des lieux où les élèves parlent trop peu » (Klein et Sallé, 2009, p. 81). Cette question du silence des élèves débutants ne doit pas être écartée puisqu'on sait depuis les recherches de Bourdieu que les lois du « marché linguistique » exercent un important effet de censure sur les individus qui ne maîtrisent pas la norme linguistique dans certaines situations sociales (Bourdieu, 1984). On peut donc penser que, dans le cas des élèves débutants, ce silence peut être subi. Certains auteurs, comme Chnane-Davin, ont posé la question de la réussite scolaire des enfants migrants pour tenter d'expliquer les échecs de nombreux élèves au moment du passage en classe ordinaire : « L'élève vit mal cette rupture entre la classe où on lui apprend un certain français et sa classe d'affectation où on apprend les savoirs scolaires en français. Les élèves acquièrent, certes, la langue de communication orale quotidienne mais pas celle de la communication scolaire ni celle de scolarisation, basée sur l'écrit » (Chnane-Davin, 2005, p. 70). Les observateurs du système scolaire font le même constat : selon Klein et Sallé, l'inadaptation se joue dès le passage en classe ordinaire (2009, p. 109).

En outre, de nombreux chercheurs, comme Bouchard (2003) ou Halté (2002), soutiennent qu'un travail sur l'oral serait un bon levier pour lutter contre l'échec scolaire. Ce dernier avance trois arguments en faveur d'une pratique de l'oral dans les classes : l'oral est « le médium de la reconnaissance sociale », « les trois quarts du temps scolaire se passent en échange de paroles » et il s'agit d'« une activité *langagière* qui réalise une activité *cognitive* » (Halté, 2002, p. 16).

Ces remarques nous amènent à nous interroger sur la façon de préparer les élèves à comprendre un cours de collège et sur les méthodologies à privilégier pour cet enseignement.

## **1.4.2 Un français de communication scolaire**

L'utilisation des méthodologies FLE associée à un environnement très largement francophone permet aux élèves d'accéder assez rapidement à la langue de communication. Les résultats obtenus par ces élèves à l'examen du DELF scolaire<sup>6</sup> montrent que la compétence de production orale est la mieux réussie jusqu'au niveau B1 (Mendonça-Dias, 2012). Mais, selon Verdelhan-Bourgade, la centration sur la communication orale a eu de lourdes conséquences pédagogiques (2002), car cette compétence de communication en français courant ne suffit pas pour réussir à l'école. En classe ordinaire, la langue utilisée s'apparente à une langue savante et les élèves doivent aussi maîtriser ce que Pochard appelle un « schololecte » (2002, p. 114). Devant les difficultés des élèves allophones pour s'approprier ce français des apprentissages scolaires, de nombreux travaux ont été réalisés sur l'apprentissage de la langue écrite (l'entrée dans la lecture, l'orthographe), tant pour les nouveaux arrivants que pour les élèves en échec scolaire. Malgré ces réflexions, les enseignants constatent la persistance des difficultés des élèves devant cette langue de l'école dont les caractéristiques propres ne sont ni celles de l'écrit, ni celles de l'oral de la communication ordinaire. Il s'agit d'une variété haute de la langue, qui emploie des schémas très ritualisés, « des codes propres à l'École que cette dernière n'enseigne pas » (Klein et Sallé, 2009, p. 116).

## **2. Cadre théorique : les interactions verbales en classe**

### **2.1 Une minorité interactionnelle**

Les outils d'analyse des interactions verbales permettent d'observer ce qui se joue au cours des échanges entre locuteurs. Appliqués aux interactions en classe, ils ont permis d'en relever l'aspect fortement ritualisé; Sinclair et Coulthard ont vu « un certain degré de rigidité dans le cadre dans lequel les enseignants et les élèves interagissent » (1975, p. 113). Ces chercheurs ont mis en lumière l'échange ternaire de type IRE (initiative, réplique, évaluation) comme caractéristique des interactions didactiques. Même si nous savons que les discours des élèves varient en fonction du style de l'enseignant qui mène le jeu, les interactions didactiques se construisent sur une asymétrie dans les rôles tenus par l'enseignant (qui est en position haute) et les élèves (en position basse) (Cicurel, 2011). En posant une question et en désignant un élève pour donner une réponse, l'enseignant pose un acte directif; c'est le contrat didactique qui permet l'acceptation par tous les participants de cette hiérarchie des rôles (Gajo et Mondada, 2000).

### **2.2 Prendre la parole en classe : les risques**

Ce contexte interactif de la classe de collègue tel que nous l'avons défini n'est pas sans conséquence pédagogique : le cours se déroule selon des rituels d'échanges entre les élèves et l'enseignant, ce dernier s'appuyant sur les réponses des apprenants pour faire avancer le cours. Vigner en déduit que l'acquisition de l'oral est un prérequis pour entrer dans la langue de l'école et il ajoute : « On peut s'y tromper sans que cela tire à conséquence » (Vigner, 2001, p. 34). À travers cette remarque, l'auteur suggère que dans

---

<sup>6</sup> Diplôme d'études en langue française, version destinée à un public adolescent scolarisé dans un établissement public ou privé, harmonisé sur le Cadre européen de référence.

le système scolaire français, les productions écrites sont soumises à évaluations alors que les prises de parole en classe n'ont pas de conséquences en termes d'évaluation chiffrée reportée sur le bulletin trimestriel. Toutefois, compte tenu des règles conversationnelles adolescentes, qui peuvent comporter des « actes menaçant pour la face » (« *face threatening act* ») (Brown et Levinson, 1987, p. 25), on peut penser qu'une erreur produite à l'oral peut donner lieu à des moqueries, voire à une évaluation négative du professeur, ce qui met en danger la « face »<sup>7</sup> des participants non natifs. En prenant la parole, l'élève s'engage et expose sa « face positive », car selon Labov et Fanshel, une interaction c'est aussi « une action qui affecte (altère ou maintient) les relations de soi et d'autrui dans la relation de face à face » (Labov et Fanshel, 1977, p. 59, cité par Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 277).

La notion de « position des participants » est donc particulièrement éclairante pour définir le contexte interactionnel de la classe. En situation scolaire, les échanges mettent en jeu un nombre élevé de participants : tous les élèves présents au même moment dans la classe sont des interactants potentiels, ce qui complexifie le rythme d'alternance des tours (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 114). Dans la conversation ordinaire, si plusieurs candidats se présentent en même temps pour prendre la parole à la suite d'un premier locuteur, il y a « négociation ». En classe, le professeur peut « sélectionner » l'élève qui prendra la parole, mais bien souvent, plusieurs élèves veulent intervenir en même temps. L'enjeu de face est grand, c'est pourquoi il peut y avoir « auto-sélection » (l'élève prend la parole sans y être invité), dans ce cas, Kerbrat-Orecchioni parle de « violation délibérée des règles interactionnelles » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 171). Dans une interaction exolingue, lorsque le locuteur sélectionné tarde à prendre la parole, il entraîne une interruption qui peut engager un troisième locuteur à s'emparer de la parole créant alors « un petit coup de force, une forme de violation territoriale » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 174). En prenant la parole d'autrui, Kerbrat-Orecchioni affirme que l'on menace sa face. Pour les ENAF en intégration en classe ordinaire, avec des élèves et un professeur francophones, la situation est comparable et leur face positive peut être mise en danger.

### 2.3 Le monolinguisme comme évidence

Les chercheurs Lüdi et Py (2003) ont montré, avec leurs travaux sur l'« interlangue », que les locuteurs non natifs passent par une période de transition durant laquelle la langue maternelle a une influence sur leurs productions en langue 2. Helot constate que les langues premières des élèves arrivants ne sont pas utilisées dans les classes : « La langue première des élèves alloglottes reste à l'écart, comme si l'école ne savait pas quoi en faire, comme si c'était à l'enfant de s'adapter à l'école et non à l'école de prendre en compte *les* langues des élèves » (Helot, 2007, p. 45). Les élèves intègrent de manière tacite les règles conversationnelles de l'école en France : dès la porte de l'établissement scolaire franchie, les langues de la maison, de la famille, les langues d'origine selon le terme officiel, n'ont plus leur place. Cette coupure symbolique marque une séparation qui peut être brutale, non seulement pour les élèves nouvellement arrivés, qui n'ont encore qu'une compétence partielle en français, mais aussi pour les élèves francophones qui connaissent une autre langue : leur biographie langagière n'est ni reconnue par l'école, ni

---

<sup>7</sup> Définie comme « la valeur sociale qu'une personne revendique » (Goffman, 1974, p. 9).



même envisagée. Les enseignants se privent là d'une ressource pédagogique importante puisqu'on sait aujourd'hui que l'apprentissage d'une langue 2 prend appui sur les connaissances déjà construites en langue 1 (Perregaux, 1994; Castellotti, 2001).

### **3. Problématique et questions de recherche**

Lorsque les élèves allophones sont regroupés dans la structure d'accueil, le contexte interactionnel correspond à toute situation scolaire : un professeur en position haute enseigne à des élèves en position basse (Cicurel, 2011). Le contexte interactionnel se complexifie lorsque les ENAF sont intégrés en classe ordinaire avec des locuteurs natifs. Dès lors, nous pensons qu'il serait utile d'ajouter un niveau dans l'échelle des positions des participants : le professeur est en position haute par rapport aux apprenants, mais les élèves francophones sont eux-mêmes en position haute par rapport aux non-natifs. On peut donc parler de « position très basse » pour les ENAF en intégration. Il n'y a plus symétrie, même relative, entre les apprenants, ce qui modifie nettement la situation de communication pour les débutants qui forment alors un sous-groupe linguistique. Les risques de mettre en danger leur « face positive » sont donc multipliés s'ils tentent de prendre la parole en classe.

Ces éclaircissements sur la réalité interactionnelle de la classe expliquent en partie les difficultés des élèves débutants à trouver une place à l'oral au collège. Néanmoins, même si le silence des élèves est transitoire, on peut se demander quelles pratiques enseignantes pourraient les aider à sortir du silence pour entrer dans le jeu interactif de la classe.

### **4. Méthodologie**

Nous avons enregistré et transcrit 18 heures de cours, menés par des enseignants différents, dans cinq collèges français afin d'observer comment se mettent en place les interactions verbales dans les contextes différents. Le corpus est constitué de 9 heures en structure d'accueil et de 9 heures en classe ordinaire. Ces 9 heures se décomposent en 3 heures pour chacune des trois disciplines : français, mathématiques et histoire-géographie. Les directives étant nationales en France, tous les collèges visités offraient un fonctionnement identique et accueillaient des nationalités variées d'élèves de 11 à 15 ans. Les enregistrements ont été transcrits de manière à pouvoir y appliquer les méthodes d'analyse des interactions. Le choix des critères d'analyse est en partie inspiré des travaux de Kerbrat-Orecchioni (1990) sur les interactions verbales et de Pekarek (1999) sur les interactions en cours de langue. Une grille a été élaborée; elle cherche à préciser certaines modalités des échanges en classe afin d'observer l'activité interactive d'élèves dans les contextes étudiés. Les items de la grille portent par exemple sur la présence ou l'absence de la langue 1 dans la classe ainsi que la longueur des interventions en langue 1 et en langue 2. Nous avons également observé les silences après questions de l'enseignant, signes de la difficulté de la tâche demandée et de la pression temporelle exercée par les autres participants. La grille cherche aussi à déterminer si les interventions sont sélectionnées par l'enseignant ou si les élèves prennent la parole sans y être invités.

## 5. Résultats

### 5.1 Des langues 1 dans la classe

Un des aspects qui a émergé de notre étude est la quasi-absence des langues premières des élèves au cours des interactions didactiques en classe ordinaire, alors qu'on en trouve quelques occurrences en structure d'accueil<sup>8</sup>. Or, il serait intéressant pour des élèves en situation d'interlangue de pouvoir intervenir dans une langue autre que le français pour partager leurs connaissances avec la classe, même si la compétence linguistique est en cours de construction en français. Certains enseignants s'appuient sur les langues 1, comme dans cet exemple enregistré dans un cours d'histoire pour les élèves allophones, portant sur la civilisation romaine. Ce professeur, issu de l'immigration, a une expérience de plusieurs années d'enseignement pour les ENAF mais n'a pas reçu de formation particulière :

- 285 P voilà ici vous notez s'il vous plaît // en un /// la fondation (27s)  
comment est-ce qu'on appelle ça en français> / vous savez> / euh par  
exemple la fondation / ya d'autres mots / quand: un: / une  
personne / arrive au monde / comment est-ce qu'on appelle ça< // quand  
quelqu'un arrive au monde / un bébé / João João Pedro
- 286 G nascimento
- 287 P nacimiento on dit comme ça en espagnol et en: en portugais non> c'est  
la naissance> / la fondation c'est la naissance / c'est un synonyme> /  
c'est / un nom qui veut dire la même chose / est-ce que vous connaissez  
d'autres synonymes que ça< / quand on parle de d'une histoire / quand  
on parle d'un peuple (4s) les origines / maintenant on va changer / on a  
parlé d'un- d'une personne / qui arrive au monde la naissance / la  
fondation pour une civilisation et les origines pour un peuple / les  
origines ça veut dire d'où vient ce peuple

Au début de cet extrait, l'enseignant amorce l'étude d'un nouveau chapitre et vient de noter le titre au tableau; le sujet du cours proposé ne relève pas d'un enseignement spécialisé : le professeur fait ici le choix d'initier les élèves allophones aux habitudes scolaires françaises en introduisant une thématique proche des modèles de cours d'histoire au collège en France. On pourrait retrouver ce titre dans un manuel de sixième<sup>9</sup> (première année du secondaire : élèves de 11 ans); il constitue donc une bonne préparation au cours d'histoire en classe ordinaire. En outre, le choix du thème est en lien direct avec les points importants des programmes de l'Éducation nationale; l'enseignant n'est pas dans l'optique du cours de « civilisation » caractéristique du FLE (ex. : comment vivent les Français?), mais dans une logique d'apprentissage d'un français de scolarisation. Cet enseignement de la langue ne se fait pas en dehors des savoirs historiques à acquérir : la fondation de Rome et l'ensemble des connaissances sur la civilisation romaine représentent des repères essentiels sur lesquels s'appuient toutes les sciences humaines. En termes linguistiques, l'enseignant explique le mot « fondation » en

---

<sup>8</sup> Dans les transcriptions, les prénoms des élèves ont été modifiés.

<sup>9</sup> Première année du secondaire : élèves de 11 ans.

prenant un exemple dans la vie courante et en demandant aux élèves de deviner le mot « naissance ». Le terme émerge en langue portugaise; loin de réprimer cette intervention en langue 1, l'enseignant la reprend à son compte, la répétant avec une prononciation espagnole (car il n'est pas lusophone) avant de donner la traduction en français. L'échange se fait naturellement, sans que l'apparition d'un mot dans une langue étrangère ne freine l'avancée du cours. On remarque que les élèves auront été exposés à trois termes synonymes, *naissance*, *fondation* et *origine* dont les deux derniers relèvent d'une langue plutôt savante, celle de l'école (sans compter *synonyme*, vocabulaire scolaire s'il en est). L'enseignant les a introduits en contexte « quand on parle de d'une histoire / quand on parle d'un peuple » (287), et le nom « origine » a été expliqué avec une périphrase adaptée au niveau des élèves : « ça veut dire d'où vient ce peuple » (287). La L1 a donc été utilisée ici sans stigmatisation pour avancer en collaboration avec les élèves dans la co-construction de la notion de fondation d'une civilisation. Notre corpus compte d'autres occurrences d'utilisation de la L1 par les élèves en structure d'accueil; mais les enseignants ne parviennent pas toujours à en faire un relais pour la communication en classe.

Dans l'exemple suivant, les élèves allophones suivent un cours de mathématiques. L'échange a lieu pendant un petit contrôle de leçon : une élève cherche dans son cartable. L'enseignant intervient :

- 96 P Arminé tu fais quoi>  
 97 F ah non non  
 98 P tu regarderas après après après  
 99 -F non non // monsieur  
 100 P qu'est-ce que tu cherches Arminé  
 101 -F Pas de :  
 102 P dis-moi en français en français parle avec moi Arminé / chu:t Lasha /  
 Arminé tu me parles à moi // qu'est-ce que tu cherches / essaie de  
 m'expliquer tu peux m'expliquer autrement si tu ne connais pas le mot  
 103 G [un mot en russe]  
 104 F [rire]  
 105 G [le mot en russe]  
 106 P ça je comprends pas [rire]  
 107 -G et -F [dialogue en russe]  
 108 -G ha :: / monsieur il veut papier  
 109 P elle  
 110 -G elle veut papier un [parce que écrire  
 111 F [papier  
 112 P d'accord pour [regarder si c'est juste ou pas  
 113 F [après oui  
 114 P allez d'accord  
 115 -F merci beaucoup  
 116 P ça s'appelle / une feuille de brouillon / feuille de brouillon / ou alors un  
 brouillon tout simplement / un brouillon

L'enseignant rappelle les règles à deux reprises : au tour 98, on ne regarde pas dans son cartable pendant un contrôle; en 102, on s'adresse au professeur en français; les échanges en langue étrangère sont réprimés; notons qu'en situation de contrôle, c'est une obligation du système scolaire. Le professeur encourage la prise de parole de l'élève en lui proposant de prendre le temps de construire son intervention (102 « essaie de m'expliquer tu peux m'expliquer autrement si tu ne connais pas le mot »). Le réflexe linguistique du garçon est d'utiliser le mot dans sa langue 1 (103). On peut faire l'hypothèse que le rire qui suit (104) exprime la gêne de sa camarade, qui a déjà intégré les codes de l'école française quant au statut des langues d'origine. L'intervention (106) du professeur est un peu maladroite avec le démonstratif « ça » suivi d'un rire embarrassé qui montre le malaise de l'enseignant face à l'utilisation d'une langue qu'il ne connaît pas; il signifie à l'élève que l'usage du russe est incongru dans le contexte de la classe. Pourtant, durant le même cours, ce professeur de maths a accepté d'échanger quelques mots d'anglais avec un élève. Les connaissances de l'enseignant en anglais lui ont permis de comprendre, mais on peut se demander quels peuvent être les effets sur la construction psychosociale des élèves. Leur langue familiale est-elle valorisée ou ignorée par la société et le système scolaire? En réalité, les enseignants s'appuient très peu sur les connaissances des élèves si leur langue 1 n'a pas de statut scolaire en France.

## 5.2 Une pression temporelle

Même en français, la position « très basse » des élèves allophones dans les échanges peut rendre leur participation difficile en classe ordinaire. Outre le fait que les élèves débutants ne prennent jamais la parole en classe ordinaire sans y être invités par l'enseignant, leurs interventions à l'appel du professeur sont parfois laborieuses du fait du contexte de la classe, dans lequel le nombre de participants potentiels aux échanges est particulièrement élevé. L'échange suivant a été enregistré durant un cours de maths en classe de sixième dans laquelle quatre élèves ENAF étaient intégrés. L'enseignante tente d'interroger l'une d'entre eux, Léni, lors d'une activité de correction d'exercice portant sur la notion de médiatrice :

- |    |    |   |
|----|----|---|
| 4  | P  | Leni est-ce que tu peux essayer de décrire la figure en utilisant le mot médiatrice (5s)  |
| 5  | Cl | XXX   |
| 6  | P  | chut / Bilal tourne toi Bilal ce n'est pas toi qui est interrogé (10s) bon alors /// euh Léni est-ce que tu vois qu'il y a une médiatrice dans la figure ou pas |
| 7  | F  | oui   |
| 8  | P  | est-ce que tu en v- est-ce que ya une médiatrice est-ce que tu la vois  |
| 9  | -F | oui   |
| 10 | P  | oui> c'est laquelle c'est quoi qui est la médiatrice de / c'est D> c'est la médiatrice de quoi  |
| 11 | -F | de MN   |
| 12 | P  | de MN ben voilà>  |

L'enseignante souhaite faire participer oralement l'élève en lui posant une question qui lui semble accessible; mais durant l'hésitation de cette dernière, qui ne dure pourtant que

cinq secondes, les autres élèves de la classe veulent prendre la parole sans être sélectionnés. Nous sommes devant un cas de violation des règles interactionnelles; lors d'une conversation entre deux ou trois interlocuteurs, les règles conversationnelles interdisent ce type d'intervention, mais en situation scolaire, la pression temporelle due au nombre de participants est trop élevée pour pouvoir offrir à l'élève débutant le temps de réflexion qui lui serait nécessaire, et le professeur doit intervenir dans un rôle de régulateur pour éviter les phénomènes d'auto-sélection. Malgré la pause accordée (10s), l'élève reste en difficulté; le professeur revient alors à son rôle de médiateur et décompose les étapes « est-ce que tu vois » (6), « qui est la médiatrice » (10), ce qui lui permet de voir que l'élève a compris le concept, même si elle n'est pas encore capable de formuler une description complète comme demandé dans un premier temps. On peut interpréter ce comportement verbal de l'élève qui n'a pas été sélectionnée par l'enseignant comme une marque d'impatience : Léni ne répond pas assez rapidement, donc on se permet de lui couper la parole.

### 5.3 Une pression revendicative

Très souvent, ce sont les élèves eux-mêmes qui sont à l'origine du renforcement du statut minoritaire des élèves allophones au sein de la classe ordinaire, notamment par le refus sous forme revendicatrice des règles d'équité. Dans l'exemple suivant, un professeur d'histoire dans une classe de troisième<sup>10</sup> interroge à l'oral une élève nouvellement arrivée. Activité rituelle de début de cours en histoire, elle permet de vérifier la compréhension et surtout la mémorisation du cours précédent; l'enseignante ralentit son débit pour toutes les questions formulées à l'élève :

- 38 P Kadija donne moi le nom des deux pays qui sont euh ennemis  
 39 F les États-Unis et l'URSS  
 40 P ça me va / comment s'appelle euh le nom de la guerre qui les oppose  
 41 -F euh la guerre froide  
 42 P et euh est-ce que tu peux expliquer ce que c'est la guerre froide  
 43 -F c'est une guerre euh sans hommes  
 44 P ça me va  
 45 F madame si vous m'avez posé ces questions j'aurai dit ça  
 46 [bavardages]  
 47 P mais je t'ai posé ces questions  
 48 -F NON  
 49 G [moqueur] si:  
 50 [rires]

On constate d'emblée chez l'enseignante une volonté d'étayage pour que l'élève réussisse à répondre; le débit est lent, le professeur cherche à simplifier son propos, reformule (40) et tend à accepter des réponses brèves « c'est une guerre euh sans hommes » (43). C'est alors qu'une autre élève intervient, sans avoir été sélectionnée, pour poser une réclamation (45) : interrogée pendant le cours précédent, l'élève a reçu une mauvaise note et estime que les questions qui lui ont été posées étaient plus difficiles. Le comportement

<sup>10</sup> Dernière année du premier cycle du secondaire : élèves de 14 ans.

est très vif et, bien que cette élève n'agresse pas directement sa camarade débutante, on peut noter une absence d'empathie et une revendication égalitaire, signe de non-acceptation des règles d'équité. Un double travail est donc à entreprendre pour l'enseignant qui doit encourager et aider les débutants, tout en régulant les comportements pour favoriser le « vivre ensemble ».

## 6. Discussion

La transcription des enregistrements ne permet pas de mettre en lumière tous les événements de la classe, notamment les actes non verbaux. Néanmoins, l'analyse des interactions verbales entre élèves allophones en structure d'accueil et en classe ordinaire avec des pairs francophones apporte des informations nouvelles quant aux interactions didactiques dans ces deux contextes de prise de parole. Les enregistrements ont notamment permis d'établir le constat du silence des élèves débutants dans les classes ordinaires. Ce silence conduit à s'interroger sur les modalités que les enseignants pourraient mettre en place pour aider des élèves à acquérir des stratégies de prise de parole.

En étudiant l'évolution en France de la pédagogie interculturelle dans l'enseignement aux élèves migrants allophones, Cortier a montré que « dans les classes et dispositifs d'accueil, les processus d'enseignement-apprentissage se démarquent des pratiques habituelles des classes ordinaires par leur centration marquée sur l'apprenant-sujet » (Cortier, 2005, p. 482-483). Les enseignants de structures d'accueil seraient donc plus ouverts aux savoirs acquis antérieurement par les élèves. Pourtant, plusieurs professeurs de classe d'accueil que nous avons rencontrés déclarent ne pas accepter les interventions en langue étrangère dans leur cours<sup>11</sup>. Le professeur d'histoire qui s'appuie sur la langue 1 des élèves pour poursuivre son cours fait donc figure d'exception puisque, même en classe d'accueil, les langues des élèves n'ont pas toujours « droit de cité ».

En outre, les enseignants, en particulier pour les matières appelées DNL (disciplines non linguistiques, c'est-à-dire les matières autres que le français) sont très souvent amenés à intervenir en structure d'accueil sans aucune formation préalable; de ce fait, les maladresses involontaires sont fréquentes. Nous voyons ainsi que malgré l'engagement de certains chercheurs en faveur de la prise en compte des langues 1 et des acquis scolaires précédents, cette question ne fait pas consensus dans la communauté éducative.

## Conclusion

Les recherches sur les interactions ont établi que le nombre élevé de participants et l'asymétrie des rôles modifient les règles d'alternance au cours des échanges didactiques. Les conditions de prise de parole pour les élèves débutants intégrés en classe ordinaire sont donc rendues difficiles par une combinaison de facteurs interdépendants. Notre corpus montre que les interactions didactiques sont facilitées lorsque les élèves sont

---

<sup>11</sup> Au cours de cette recherche, nous avons observé les cours de 20 professeurs de français langue seconde. Chacun a répondu à un questionnaire dans lequel figurait notamment la question « Acceptez-vous que les élèves utilisent leurs langues d'origine en classe? ». Seuls deux d'entre eux ont répondu par l'affirmative.

regroupés avec des pairs. Néanmoins, il est évident que la structure d'accueil ne représente pas une solution pérenne pour les élèves débutants; leur objectif demeure la réussite en classe ordinaire. Une des questions posées par ce constat est celle de la formation des enseignants qui accueillent des élèves débutants en français au fonctionnement des échanges didactiques et aux difficultés rencontrées par les élèves pour comprendre un cours de collègue et parvenir à s'insérer verbalement dans l'activité langagière. Enfin, l'acceptation des interventions en langue première pourrait créer un espace transitionnel plurilingue au début de la prise de parole, dans lequel les compétences diverses seraient reconnues.

### Conventions de transcription

P	professeur
G	élève garçon
F	élève fille
Cl	classe
-F	même locuteur qu'à l'avant-dernier tour
/	pause courte
(4s)	pause de 4 secondes
:	allongement de la syllabe
>	intonation montante
[	chevauchements
XXX	inaudible sur l'enregistrement
A	accentuation

### Références

- Auger, N. (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France – Réalités et Perspectives en classe*. Paris, France: Éditions des archives contemporaines.
- Balibar, R. et Laporte, D. (1974). *Le français national: politique et pratique de la langue nationale sous la Révolution française*. Paris, France: Hachette.
- Bouchard, R. (2003). Didactiques de l'oral et éducation communicative implicite. Dans B. Maurer (dir), *Didactiques de l'oral* (p. 22-29). Caen, France: Scéren.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris, France: Éditions de minuit.
- Boyzon-Fradet, D. et Chiss, J.-L. (1997). *Enseigner le français en classes hétérogènes. École et immigration*. Paris, France: Nathan pédagogie.
- Bronner, L. et Zappi, S. (2001, 10 novembre). L'école est mal préparée à l'afflux des enfants non francophones. *Le Monde*.
- Brown, P. et Levinson, S. C. (1987). *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris, France: Clé international.

- Chnane-Davin, F. (2003). Le français langue seconde (FLS) en France, langue de scolarisation et d'intégration. *Dialogues et Cultures*, 48, 89-96.
- Chnane-Davin, F. (2005). *Didactique du français langue seconde en France. Le cas de la discipline « français »* (thèse de doctorat). Université de Provence-Aix-Marseille I, France.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris, France: Didier.
- Circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970. Classes expérimentales pour enfants étrangers. France: Ministère de l'éducation
- Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012. Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. Bulletin Officiel n°37 du 11 octobre 2012. France: Ministère de l'éducation.
- Cortier, C. (2005). Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage: contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures. *ÉLA*, 140, 475-489.
- Cummins, J. (2007). *Favoriser la littéracie en milieu multilingue*. Ontario, Canada: Secrétariat de la littéracie et de la numératie.
- Gajo, L. et Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrants*. Fribourg, Suisse: Éditions universitaires de Fribourg.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris, France: Éditions de Minuit.
- Halté, J.-F. (2002). Pourquoi faut-il oser l'oral? *Cahiers pédagogiques*, 400, 16-17.
- Haut Conseil à l'Intégration (2001). *Le parcours d'intégration*. France, Paris: La Documentation française.
- Haut Conseil à l'Intégration (2011). *Les défis de l'intégration à l'école*. France, Paris: La Documentation française.
- Helot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris, France: L'Harmattan.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990) *Les interactions verbales*. Paris, France: Colin.
- Klein, C. et Sallé, J. (2009). *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, 2009-082*. Paris, France: Ministère de l'éducation nationale.
- Lazaridis, M. (2001). La scolarisation des enfants de migrants: entre intégration républicaine et mesures spécifiques. *VEI Enjeux*, 125, 198-208.
- Lüdi, G. et Py, B. (2003). *Être bilingue*. Berne, Suisse: Peter Lang.
- Mendonça-Dias, C. (2012). *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France. Les facteurs de variabilité en didactique du français en tant que langue seconde et leurs incidences sur les compétences des apprenants* (thèse de doctorat). Université de Nice-Sophia-Antipolis, France.
- Ministère de l'éducation nationale (MEN) (1996). *Enseigner au collège. Français*. Paris, France: CNDP.
- Ministère de l'éducation nationale (MEN) (2000). *Le Français Langue Seconde*. Paris, France: CNDP.



- Ministère de l'éducation nationale (MEN) (2012). Les élèves nouveaux arrivants non francophones. *Note d'information* du 12.01. Récupéré le 16 novembre 2013 du site du ministère: <http://www.education.gouv.fr/cid58968/les-eleves-nouveaux-arrivants-non-francophones.html>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2008). *Dix mesures pour une éducation équitable*. Paris, France: OCDE.
- Pekarek, S. (1999). *Leçon de conversation : dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg, Suisse: Éditions universitaires de Fribourg.
- Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Berne, Suisse: Peter Lang.
- Plasseraud, Y. (2012). Droit des minorités. Dans *Encyclopaedia Universalis*, 18 pages.
- Pochard, J.-C. (2002). Le Français Langue Seconde « hôte », un cas limite du Français Langue Seconde. Dans P. Martinez (dir.), *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum* (p.101-128). Paris, France: Maisonneuve et Larose.
- Rafoni, J.-C. (2007). *Apprendre à lire en FLS*. Paris, France: L'Harmattan.
- Sinclair, J.M. et Coulthard, M. (1975). *Toward an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. Londres, Royaume-Uni: Oxford University Press.
- Tabouret-Keller A. (1990). Le bilinguisme: pourquoi la mauvaise réputation? *Migrants-formation*, 83, 18-23.
- Tomasi, J. (1996). Des textes officiels relatifs à l'enseignement du français langue étrangère? *Les Cahiers du Centre Michel Delay*, 2, 5-15.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris, France: PUF.
- Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris, France: Clé International.

### **Notice biographique**

Elisabeth Faupin est doctorante en sciences du langage sous la direction de J.-P. Cuq à l'Université de Nice-Sophia-Antipolis (France). Elle appartient au laboratoire I3DL (interdidactique, didactique des disciplines et des langues). Son projet de thèse porte sur la prise de parole des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire dans les disciplines de français, mathématiques et histoire-géographie.