

---

## **Langues, plurilinguismes, publics enseignés : quelles conceptions pour quels (dé)cloisonnements des usages didactiques dans un paysage mondialisé ?**

Maxime Alais, Léa Courtaud, Joanna Lorilleux et François Girardeau

---



### **Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/13634>

DOI : 10.4000/11qa8

ISSN : 1958-5772

### **Éditeur**

ACEDLE

### **Référence électronique**

Maxime Alais, Léa Courtaud, Joanna Lorilleux et François Girardeau, « Langues, plurilinguismes, publics enseignés : quelles conceptions pour quels (dé)cloisonnements des usages didactiques dans un paysage mondialisé ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 22-2 | 2024, mis en ligne le 25 mai 2024, consulté le 03 juin 2024. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/13634> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/11qa8>

---

Ce document a été généré automatiquement le 4 juin 2024.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

---

# Langues, plurilinguismes, publics enseignés : quelles conceptions pour quels (dé)cloisonnements des usages didactiques dans un paysage mondialisé ?

Maxime Alais, Léa Courtaud, Joanna Lorilleux et François Girardeau

---

## Introduction

- 1 Dans un contexte mondialisé où les mobilités géographiques sont accrues, de nombreux élèves, apprenants, étudiants sont scolarisés dans des environnements institutionnels dans lesquels ils étudient les disciplines dans une autre langue que leur langue première de scolarisation (et plus largement, dans lesquels ils doivent apprendre une nouvelle langue de l'école), ou bien dans une situation francophone usuellement estimée différente de celle dans laquelle ils se trouvaient auparavant. Or, il apparaît que selon les publics, la dimension plurilingue des apprentissages est plus ou moins valorisée, et la non maîtrise de la langue de scolarisation/d'études est tantôt conçue comme problématique, tantôt comme située dans une nécessaire progression. Tout semble se passer comme si, dans certains cas, le cosmopolitisme plurilingue des élites en mobilité poussait à valoriser la pluralité des langues ; là où, dans d'autres cas, la diversité apportée par les langues de la migration se constituait en adversaire d'une « bonne intégration », en et *via* le français. Cela pose, en filigrane, la question de la reconnaissance de l'altérité à travers la conception des publics enseignés et des conceptions des langues qui contribuent à formuler les dispositifs didactiques.
- 2 À partir de recherches portant sur différents contextes (DASPA<sup>1</sup>, UPE2A<sup>2</sup> ; sections binationales du secondaire ; situations AEFÉ<sup>3</sup> et CIS<sup>4</sup> ; universités françaises internationalisées), il s'agit pour nous de mettre en évidence en quoi les conceptions

des publics et des langues nourrissent les façons de penser de ces dispositifs institutionnels et les usages (Castellotti & Moore, 2005) des acteurs éducatifs et des apprenants. Plus concrètement, nous interrogeons ici des usages en matière de reconnaissance de la pluralité linguistique et culturelle, notamment à travers les contenus d'enseignement mobilisés, l'attention portée (ou non) aux répertoires linguistiques, aux traditions épistémiques, scolaires et éducatives. Notre réflexion, en appui sur des témoignages d'enseignants et d'étudiants, et nourrie d'une perspective historique et *croisante* vise d'une part à interroger ces conceptions et, d'autre part, à interroger les modalités de cloisonnement des publics et des usages didactiques. *In fine*, nous voudrions relever un défi consistant à renouveler les regards qui assignent les élèves à des rôles distincts en fonction des conceptions sous-jacentes des plurilinguismes dont ils seraient porteurs, en articulation aux enjeux socio-politiques innervés par les phénomènes de mondialisation<sup>5</sup>.

- 3 Nous avons choisi de mobiliser diverses situations éducatives d'« allophonie » (et de francophonie qui comportent des enjeux liés à l'altérité linguistique et culturelle) pour essayer de les comprendre les unes à travers les autres. Nous avons donc procédé par croisements :
- de discours officiels concernant la scolarisation d'élèves qui doivent apprendre une nouvelle langue de l'école ;
  - de discours recueillis lors d'entretiens menés auprès d'élèves, étudiants, enseignants ;
  - de nos expériences d'enseignement ;
  - d'observations<sup>6</sup> sur les situations retenues.

Il s'agit de comprendre les diverses situations éducatives mentionnées *les unes à travers les autres* (Alais, 2022, 2023, Werner & Zimmermann, 2004).

## Publics et dispositifs d'enseignement : spécificités, transversalités

- 4 Nous décrivons ici plusieurs situations d'enseignement-apprentissage d'une nouvelle langue de l'école, considérées tantôt comme privilégiées, tantôt sous l'angle de déficits. Notre démarche visant à éclairer chaque situation par son croisement avec les autres, nous proposons en premier lieu d'esquisser un rapide panorama des contextes institutionnels ainsi que des discours des acteurs sur ces dispositifs.

### DASPA, UPE2A, AEF, Bachibac

#### Cadres institutionnels : rapide panorama

- 5 Dans les **sections internationales**, notamment celles des réseaux AEF et CIS, l'apprentissage des langues étrangères a pour finalité de « Communiquer pour pouvoir étudier à l'étranger, participer à la dynamique des échanges politiques et économiques des pays concernés ». Dans ces dispositifs, il s'agit de favoriser et d'accompagner « les développements de la construction européenne, l'ouverture internationale croissante des économies, la multiplication des échanges culturels », autant d'éléments qui « élèvent désormais au rang d'impétueuse nécessité la maîtrise d'une ou plusieurs langues vivantes et rendent souhaitable la formation du plus grand nombre d'élèves à un niveau proche du bilinguisme, assorti d'une connaissance approfondie de la culture

des pays étrangers ». La circulaire n° 92-234 du 19 août 1992 indique clairement les enjeux politiques et économiques liés à l'instauration des sections européennes, et des sections orientales. Cela est aussi perceptible dans les accords qui encadrent les sections binationales.

- 6 Les **filières binationales**, Abibac (Abitur-Baccalauréat) Bachibac (Bachillerato-Baccalauréat) et Esabac (Esamene-Baccalauréat), sont apparues en France progressivement en parallèle de la construction européenne, la filière franco-allemande ayant précédé les autres dispositifs. Elles ont pour objectif principal de dispenser, dans les pays partenaires liés par une convention éducative commune, une partie de l'enseignement d'un cursus scolaire en langue étrangère à travers l'histoire-géographie et la littérature. Les lycéens obtiennent après deux ou trois ans de formation un double diplôme reconnu par les deux États<sup>7</sup>. Ce public, majoritairement francophone en France, est plongé dans une pratique plurilingue dès l'entrée en seconde jusqu'à l'obtention du diplôme en fin de cycle terminal.
- 7 Les **UPE2A** sont des dispositifs à destination des « enfants allophones nouvellement arrivés » (EANA). Ces sections sont marquées par une grande hétérogénéité des publics en termes d'âge, de langues, de scolarisation antérieure. De plus, les effectifs changent au gré des arrivées et départs en cours d'année scolaire. Ces dispositifs visent une maîtrise suffisante du français pour « Communiquer » afin de pouvoir suivre en classe ordinaire. Ainsi, « l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible » constitue l'objectif principal des UPE2A<sup>8</sup>. L'idée de maîtrise (suffisante) de la langue y occupe une place importante. L'enseignement du français a une visée intégrative dans l'école puis sur le marché de l'emploi.
- 8 En Belgique, les **DASPA** (2012, modifié en 2019<sup>9</sup>) succèdent aux classes passerelles (2001) et constituent une tentative institutionnelle supplémentaire à divers dispositifs antérieurs (voir ALIA<sup>10</sup>, 2018) de prise en compte de la diversité linguistique et culturelle dans les écoles belges francophones. Ils se traduisent par des groupes-classes d'apprentissage intensif du français pour les élèves dits primo-arrivants. La scolarisation en DASPA peut durer jusqu'à deux ans (pour les élèves analphabètes). L'idée de « (non) maîtrise de la langue » (particulièrement « de l'enseignement ») y est fondamentale. Malgré une évolution, en 2019, du cadre légal qui les régit vers une intégration progressive des élèves primo-arrivants dans les classes ordinaires, les écoles n'appliquent pas (ou peu) ce nouveau cadre légal et les DASPA restent, dans certains cas, des dispositifs particulièrement séparés de la scolarité ordinaire (Alais, 2022).

### **Des besoins particuliers identifiés par les acteurs**

- 9 Au-delà des textes encadrant ces dispositifs, il s'agit de questionner les représentations des acteurs (famille, élèves, enseignants, équipe éducative) de ces premiers pour en confronter les mécanismes d'appropriation. Nous essayons de comprendre pourquoi certaines pratiques mises en œuvre dans les situations de type EMILE<sup>11</sup> / sections binationales sont valorisées, tandis que d'autres (UPE2A, DASPA), qui peuvent être pensés comme similaires ou comparables (en partageant avec les premières situations l'apprentissage intégré d'une langue étrangère et de savoirs et savoir-faire disciplinaires) sont prioritairement pensées sous l'angle du déficit et de la difficulté.

- 10 Les praticiens des dispositifs binationaux ou internationaux sont volontaires pour participer à ces projets. Ces postes sont fléchés, spécifiques et à profil ce qui les distingue en partie des autres enseignants au sein de leur établissement scolaire. Ces sections, souvent perçues comme élitistes par les équipes éducatives, le sont également par les familles et les élèves. Elles font l'objet de stratégies scolaires dans un contexte marqué par la différenciation des parcours et des profils. Dans le discours AEFÉ, on développe également l'image d'une altérité nécessaire et déjà maîtrisée par l'élève, faisant de lui un baroudeur de l'interculturalité apte à s'intégrer partout et seul, en somme, un citoyen du monde (Alais, 2022 : 191). Or l'incompréhension, les difficultés (en partie linguistiques) auxquelles ces élèves vus comme « dotés » sont confrontés (notamment dans les premiers mois de ces formations), ne sont généralement pas considérées comme un « écueil scolaire » mais comme une immersion indispensable et féconde dans leur formation et leur posture d'apprenant.
- 11 En posant comme objectif une maîtrise de la langue à atteindre à travers une scolarisation intermédiaire dans les dispositifs spécifiques (UPE2A, DASPA), il s'agit de doter les élèves d'outils linguistiques et de codes culturels qui leur manqueraient pour favoriser leur intégration scolaire/sociale. Ainsi, les représentations usuelles des enseignants qui interviennent dans ces derniers dispositifs ne peuvent aboutir qu'à la perception d'une maîtrise lacunaire de la langue (une inaccessible étoile) par leurs élèves. Les discours sur les DASPA et UPE2A semblent définir et maintenir des assistés : les enseignants et leurs élèves. Répéter à quelqu'un qu'il doit être aidé, c'est peut-être le maintenir exclu de l'action ; c'est envisager qu'il puisse être un acteur de la société (Schnapper, 2007 : 158 ; Alais, 2022 : 234).
- 12 Une circulation *entre* discours d'intention divergents, par simple lecture « en vis-à-vis » ou par croisement (en imaginant une application d'un discours d'une situation A sur une situation B, et inversement) autorise à penser autrement la scolarisation des uns et des autres. L'essai de compréhension d'une situation d'enseignement-apprentissage de la langue de l'école à travers des discours qui ne lui sont pas destinés permet d'interroger (et potentiellement, de renouveler) le regard déficitaire souvent porté sur les apprenants dits « primo-arrivants ».

### Étudiants francophones à l'université

- 13 L'université française est également le lieu d'une forme de catégorisation potentielle de certains de ses étudiants à travers l'étiquette de « locuteur francophone ». On peut se demander dans quelle mesure l'identification de la « francophonie » de certains étudiants constitue, du point de vue des enseignants, une barrière, un handicap, dans ce contexte formatif. Tending (2017) pose la question de la pertinence de cette catégorisation et interroge les représentations de l'université française sur des étudiants francophones. Faudrait-il envisager de considérer des dimensions qui ne sont pas uniquement liées aux compétences en langues ?

### Catégorisation via la notion de locuteur francophone

- 14 Des entretiens menés pour une recherche doctorale (Courtaud, 2021) ont permis de mettre en évidence que la pertinence de catégories d'étudiants telles que « d'échange », « internationaux », « venus individuellement », qui font référence aux types de parcours (et éventuellement de motivations) des étudiants, sont régulièrement

questionnées par les enseignants-chercheurs et les responsables institutionnels. En effet, elles conditionnent l'accessibilité à certains dispositifs académiques – alors que dans les faits, ces critères ne paraissent pas toujours pertinents sur le plan de l'accompagnement formatif. Par ailleurs, la catégorie « étranger » apparaît également, et fait à la fois se confondre les trois catégories précitées, tout en étant souvent mobilisée pour faire référence aux étudiants dits « individuels », et souvent considérés plus en difficulté que d'autres, comme s'ils paraissaient plus particulièrement « étrangers » au système académique français. Alors même que des étudiants ayant eu une scolarité en français en France ont aussi des difficultés en la matière (voir notamment Pollet, 2001 ; Courtaud, 2021).

- 15 Parmi les enseignants rencontrés, aucun ne nous a parlé d'étudiants allophones. Le fait que la langue d'enseignement soit une langue nouvelle ou seconde pour ces étudiants n'est jamais abordé comme tel. En effet, les catégories précitées reposent sur un implicite suffisamment signifiant supposant que la langue française n'est *a priori* pas la langue première de ces étudiants. Mais pourquoi (et comment) la catégorie « francophone » apparaît-elle ?

### **Conceptions des étudiants « francophones » et dispositif didactique**

- 16 Le qualificatif « francophone » semble mobilisé pour désigner une catégorie de locuteurs que l'on ne peut pas catégoriser autrement que par une des langues dont elle a l'usage. Lors des échanges pendant notre enquête, quatre alternatives à cette catégorisation ont été avancées par les enseignants : étudiants qui viennent d'Afrique du Nord, d'Afrique subsaharienne, d'anciennes colonies, de pays francophones. Cette francophonie est bien ciblée puisqu'à notre connaissance il ne s'est jamais agi d'évoquer des étudiants belges ou canadiens. Une deuxième dimension conditionne cette catégorisation : « francophone » est mobilisé pour désigner des étudiants considérés en difficulté académique. Deux manières d'exprimer pudiquement des réalités qui impliquent une réflexion approfondie et l'élaboration d'un positionnement éthique et politique pour penser le formatif.
- 17 Dans une des universités enquêtées, il a été suggéré de proposer à ces étudiants « francophones » de suivre des cours de remédiation en français dans le centre universitaire d'études du français. Il devient ici patent que l'on ne s'adresse pas à tout francophone en situation d'échec académique, mais à des locuteurs non pas du français de France, mais d'un français d'ailleurs – même si le français est souvent pour eux une langue première, maternelle ou de scolarisation. Les difficultés linguistiques de ces étudiants (visiblement très à l'aise en français) n'étaient pourtant pas apparues lors de leurs parcours antérieurs. Peut-on donc uniquement les attribuer à leurs compétences en français ?
- 18 Les cours qui leur sont proposés sont des cours de langue écrite générale (C1/C2) et de langue écrite universitaire, (ou FOU<sup>12</sup> : C1, argumentation, etc.). Inspiré du français sur objectif spécifique (Mangiante & Parpette, 2012 : 147), le FOU est une approche fondée sur la langue qui considère que « [...] la compétence universitaire s'inscrit largement dans la compétence linguistique » (*ibid.*). Les approches FOU, fondées sur l'analyse de discours sont principalement axées sur la langue, les genres de textes et les pratiques de lecture et d'écriture (genres textuels). Ces formes d'accompagnement, via une centration sur la dimension linguistique, les formes de discours et les normes

académiques, nous mènent à nous interroger sur le type de reconnaissance de la diversité à l'œuvre appuyée sur la fonction adaptative au fondement de tels dispositifs.

### **Quelles transversalités mettre en évidence ?**

- 19 Les dispositifs retenus reposent sur l'identification de spécificités propres aux publics visés. Il serait pourtant possible de penser ces publics au prisme de transversalités telles que la mobilité, l'allophonie et l'intégration.

Des élèves qui « s'expatrient » et d'autres qui « migrent » sont en mobilité géographique, et probablement aussi existentielle (Alais, 2022). Les situations éducatives qui nous intéressent sont celles au sein desquelles des élèves / étudiants parlent (ou sont perçus comme parlant) une ou d'autres (variétés de) langues que celles de l'institution éducative. De fait, les institutions en question parlent aussi une autre (variété de) langue(s) que celle(s) de ceux qui y étudient. Si les uns sont allophones à l'autre, l'inverse est également vrai. Les dynamiques d'intégration à l'œuvre dans ces contextes poussent à développer différentes formes de remédiation afin, précisément, « d'intégrer » des autres (« allophones », « francophones »), qui semblent toujours prioritairement marqués par le déficit. Dans tous les cas, ils apparaissent caractérisés par des (sur)spécificités, des particularités qui les éloignent du public « ordinaire ». Ces transversalités sont rarement relevées par les acteurs éducatifs / politiques qui interviennent dans des situations d'enseignement-apprentissage d'une nouvelle langue de l'institution éducative.

Nous nous proposons à présent de réfléchir aux représentations relevées et de les interpréter au prisme du politique pour comprendre les catégorisations et hiérarchisations entre publics à l'œuvre.

## **Interroger les conceptions au prisme du politique : catégorisations et hiérarchisations des publics enseignés**

### **Représentations menant à des gestions différenciées de « l'autre »**

#### **L'autre géré**

- 20 Les diverses situations mobilisées pour cet article permettent d'identifier des convergences trop souvent impensées. Par exemple, l'altérité linguistique et culturelle semble toujours prioritairement pensée en termes de gestion spatiale de groupes d'élèves/étudiants dits autres. L'« autre » est d'abord quelqu'un qui doit être physiquement « géré » dans les différents espaces de l'institution (école, classe en particulier). Que faut-il « faire » de ces élèves ? Où doit-on les « placer » ? Comment les « gérer » entre eux ?

#### **L'autre évité**

- 21 Par ailleurs, le croisement entre les situations éducatives retenues nous a également permis d'interpréter des extraits d'entretiens et des observations qui illustrent que celui dit autre est souvent appréhendé comme un inconvénient (pour Marchadour, 2019 : 65), un « dérangement » pour l'institution qu'il s'agit donc d'éviter. Un tel

éviter de celui dit autre peut, paradoxalement, être souligné en interrogeant et en interprétant l'omniprésence des célébrations interculturelles dans les écoles et les universités. Lors de nos entretiens, un enseignant d'anglais de l'école CIS qui a en charge les cours d'anglais pour les élèves débutants à l'école interroge l'intérêt de célébrer la diversité (notamment culturelle) au sein de son école :

« I'm not sure about celebrations because celebrations are normally exceptions. [...] If you celebrate linguistic diversity, if you have to celebrate it it means that it's not really integrated in the philosophy of everyday<sup>13</sup> ».

Les formulations de cet enseignant dénoncent en creux la croyance en un accès direct à l'autre via l'événementiel (semaine de l'interculturel, « repas interculturel » ; Sicotte 2003 ; Alais 2018). Ces pratiques laissent à penser qu'une diversité réellement intégrée dans l'esprit du quotidien, dans la culture institutionnelle n'existe pas.

### L'autre au prisme des dimensions politiques de la F/francophonie

- 22 Revenons maintenant à nos étudiants francophones. Nous l'avons vu, le qualificatif « francophone » désigne des étudiants issus de pays faisant officiellement partie de la francophonie<sup>14</sup>. Ils ne sont pas considérés par l'institution comme étant allophones, mais leur francophonie semble considérée comme « défaillante » ou « déficitaire ». Or nombre de ces étudiants déclarent avoir le français pour langue maternelle ou première, en être locuteur depuis l'enfance, en famille et dans le cadre scolaire. C'est le cas de Justine, étudiante franco-ivoirienne qui, lors de notre rencontre, interprète comme une presque évidence le fait que son français de Côte d'Ivoire n'est pas son français de France, ayant une conscience aiguë des hétéro-représentations sociolinguistiques sur ces deux variétés de la langue française. Elle qualifie d'humiliante la situation dans laquelle des étudiants francophones depuis l'enfance seraient invités à suivre des cours de remise à niveau en français.
- 23 Cette identification du « linguistique » comme aspect problématique révèle tout à la fois des conceptions des langues strictement linguistiques et une difficulté à penser les enjeux de la langue en tant que construction historique dans laquelle des mondes, des cultures, des « mentalités » se sont développées. *Quid* de la question des implicites académiques et épistémiques auxquels sont confrontés les étudiants francophones – que leur francophonie tend (peut-être paradoxalement) à faire occulter ? Les travaux de Feussi nous invitent à travailler ces situations francophones en nous appuyant sur le concept de *délingualisation* des langues (Feussi 2018). Cette délingualisation est heuristique pour penser en même temps les dimensions politiques, institutionnelles et langagières.

### Penser autrement les enjeux d'enseignement dans un contexte mondialisé

- 24 Cela nous amène à nous intéresser à l'arrière-plan historico-politique de ces situations car il nous semble que ce qualificatif « francophone » y trouve les raisons de son emploi.

L'étudiante Justine évoque son stage en maison d'édition et évoque le cas d'un auteur africain dont elle fait actuellement la lecture. « Il écrit comme il pense qu'un lecteur

français voudrait lire le français. Mais moi je perçois ça et je perçois aussi quelque chose de l'ordre de l'artificiel, du décalage ».

- 25 Quelles que soient les raisons qu'on peut trouver à ces décalages perçus, une potentielle insécurité ou illégitimité linguistique (Bretegnier 2002) dont de nombreux étudiants font l'expérience, ou la stratégie d'un auteur sur le marché éditorial français, nous pouvons faire l'hypothèse que ce type de situation est induite par des rapports de domination qui découlent des continuités historiques post-coloniales. Ainsi,

« Frantz Fanon décrit, dans *Peau noire, Masques blancs*, ce processus d'attraction et d'aliénation, ce désir d'appartenir à l'universel français et la perte de soi dans cet universel abstrait. La volonté du colonisateur était de modifier l'"ethos de la société conquise" ; il a partiellement réussi. » (Vergès, 2018 : 75)

Les situations étudiées s'inscrivent dans une histoire mondiale, ces étudiants ont été scolarisés en langue française, pour certains francophones depuis toujours mais dans des aires culturelles diversifiées, et ce qui semble se jouer ici à travers la langue a clairement un lien avec l'histoire coloniale.

- 26 Concernant le rôle de la langue dans les enseignements, Vergès propose le questionnement suivant :

« Que dire des programmes des humanités en langue française, des axes de recherche en sciences humaines et de la nature, en archéologie, architecture, linguistique, musicologie ? Car si, comme l'a dit Emmanuel Macron, la langue française est devenue une "langue-monde" ses nouveaux "propriétaires" en sont dépositaires au même titre que celles et ceux qui en ont inventé les règles. C'est donc une entreprise de décolonisation de la Francophonie et de dénationalisation de la langue française dans sa dimension mondiale qu'il faut entreprendre. » (Vergès, 2018 : 74)

Il ne s'agit pas de dire que les institutions d'enseignement doivent se départir de leurs ancrages culturels, des dimensions nationales présentes dans certaines constructions disciplinaires et pédagogiques, mais qu'elles doivent prendre au sérieux la diversité en problématisant conjointement les enjeux linguistiques, disciplinaires et historiques, pour penser la formation des étudiants, mais aussi celle des enseignants.

### **Et si les conceptualisations de ce qu'est une langue différaient selon les situations ?**

- 27 Les visées politiques et éducatives sous-jacentes à la distinction de publics spécifiques (dont nous avons montré que l'on pourrait aussi les considérer au prisme de transversalités pour les penser autrement) mènent à des traitements pédagogiques différenciés de ces publics. Forts des constats et réflexions présentés ci-dessus, nous nous sommes demandé si le traitement pédagogique différencié des publics reposait sur des conceptions différentes de ce qu'est « une langue ». Nous avons lu et croisé les textes de référence et les représentations circulantes sur les différents publics que nous mobilisons ici en nous demandant si l'on pouvait y reconnaître :

- d'une part des langues pensées prioritairement comme des systèmes clos de signes, à mobiliser pour communiquer une pensée construite en amont de la communication, saisie comme objets « hors sol », indépendants de l'expérience des personnes qui les parlent (*ergon*) (Humboldt, 2000) ;
- et d'autre part des langues pensées comme « expériences du monde », c'est-à-dire incarnées, incorporées, instituées, certes, mais aussi instituant fondamentalement l'être-au-monde des

personnes qui les vivent autant qu'elles les font vivre. Des langues pensées comme réseaux de significations meubles, qui évoluent avec l'histoire de chacun, son imaginaire, ses connaissances, etc. (*energeia*) (Humboldt, 2000).

- 28 Selon la représentation mobilisée, que signifierait alors « apprendre *en* langue », quels seraient les liens opérés entre langue et connaissance ?

Nous allons voir dans cette sous-partie que dans certains dispositifs, la langue étrangère peut être mobilisée comme un levier pour la construction des apprentissages disciplinaires, notamment lorsque les apprentissages langagiers et disciplinaires sont pensés comme intégrés.

- 29 Ce croisement des langues et des disciplines est thématiqué dans le *Guide pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée. Oser les langues vivantes étrangères* (2020), puisqu'il s'agit de :

- « dépasser la simple transposition d'un contenu enseigné en français en contenu enseigné en langue étrangère, [en s'interrogeant] sur l'interaction entre les deux disciplines (la langue vivante étrangère et l'autre discipline) et sur le rôle de la langue et des compétences de communication dans les apprentissages visés. » (p. 39)

- et de mobiliser l'interdisciplinarité et « l'interculturalité », à savoir « un éclairage et une pédagogie issus d'une autre aire linguistique et culturelle [qui] sont introduits dans un dispositif ou un enseignement. » (p. 41)

Ici les croisements mènent donc à des formes d'instabilisation des conceptualités, susceptibles de transformer les réseaux de significations propres à ceux qui apprennent entre des langues.

- 30 Dans d'autres situations (DASPA, UPE2A, remédiation linguistique pour étudiants « francophones »), tout se passe comme si les apprentissages s'opéraient successivement :

- d'abord la langue étrangère (en l'occurrence le français), avec une partie disciplinaire permettant d'enseigner la langue instrumentale des disciplines scolaires.
- puis les disciplines.

- 31 Pour ce qui concerne les UPE2A par exemple, ce qui est visé est « un enseignement de la langue française, comme discipline et comme langue instrumentale des autres disciplines, qui ne saurait être enseignée indépendamment de la discipline elle-même »<sup>15</sup>.

Le français, dans ces cas-ci, ne semble pas considéré comme une langue étrangère que l'on pourrait mobiliser comme un levier pour les apprentissages disciplinaires, mais comme une condition *sine qua non* pour accéder à ces apprentissages.

Nos explorations nous ont finalement amenés à constater que les conceptions des langues sous-jacentes aux dispositifs formatifs proposés ne sont explicites ni dans les textes consultés, ni dans les représentations de nos témoins. Celles-ci relèvent davantage de l'impensé, en particulier dans le cas de l'accompagnement des élèves allophones, et des étudiants dits « francophones ».

## Penser les enseignements à partir de la dyade langues-appropriation vs. la dyade public-besoins

### Langues et processus d'appropriation

32 Nous avons pourtant relevé plusieurs éléments qui tendent à montrer que la prise en compte de ces dimensions conceptuelles permettrait d'accompagner mieux l'appropriation linguistique et culturelle des élèves et des étudiants qui nous intéressent.

La reformulation ou le contournement linguistique en sont un exemple intéressant. Dans certaines situations, un élève peut parfois demander du vocabulaire en pleine construction de sa phrase. « Como se dice ? » demande-t-il alors, pour que lui soit proposée la traduction d'un terme (langue comme moyen de communication). Mais il arrive aussi que les élèves poursuivent le déroulement de leur pensée, en explicitant avec les moyens linguistiques dont ils disposent en L2 le concept dont ils ont besoin : ils passent alors à la construction d'une forme d'épaisseur du savoir disciplinaire en cours d'appropriation, en L2. À l'oral, comme à l'écrit, les périphrases, les descriptions sont souvent utilisées pour pallier le manque de vocabulaire précis en L2.

33 En histoire, par exemple, les premiers cours sur le communisme mobilisent les images de la faucille et du marteau, symboles du courant politique et philosophique étudié. Les élèves qui abordent ces images en L2 ne savent pas nécessairement les nommer, et doivent passer par la description de l'usage de ces outils. Ce faisant, ils peuvent mettre en lien explicitement leur connaissance de ces outils et leur valeur symbolique, ce qui n'aurait pas nécessairement eu lieu dans une langue mieux connue d'eux.

34 Au niveau universitaire, les étudiants sont souvent capables d'identifier ce qui leur pose problème, et le croisement de leurs témoignages permet de dénaturiser un problème aisément identifié comme purement linguistique, pour l'élargir à des dimensions culturelles et expérientielles (connaissances historiques, imaginaire, conceptualité différentes). Les témoignages d'étudiants belges et sénégalais rencontrés devraient permettre de ne pas assimiler « maîtrise de la langue d'études » et « compétences disciplinaires », *via* la prise de conscience que l'obstacle à la réussite universitaire n'est pas linguistique au sens strict du terme. Il est à noter que cette piste pourrait aussi alimenter des réflexions sur la remédiation auprès d'un public plus large, dont on ne considère pas toujours les difficultés au prisme du langage, parce que précisément, on estime qu'ils comprennent ou maîtrisent la langue d'étude ou de scolarisation.

35 Les travaux de Gajo notamment, mettent en évidence qu'une forme d'opacité des langues peut constituer un levier pour construire la densité des savoirs (Gajo, 2006, 2007). Ils permettent de poser qu'une des motivations pour faire des apprentissages notionnels dans une autre langue que la sienne pourrait bien résider dans la prise de conscience de l'incompréhension : là où, en langue « maternelle » l'évidence d'un sens connu s'impose, c'est, en langue étrangère, peu connue, non encore « maîtrisée », non « naturalisée », l'incompréhension qui advient d'abord.

36 Et cette incompréhension pousse celui qui se doit de comprendre (en milieu scolaire, notamment) à chercher du sens. Il devient nécessaire à l'élève, à l'étudiant, d'élaborer des hypothèses, de reformuler, de rapprocher l'inconnu d'un connu, en bref, de

travailler dans l'épaisseur de la langue non encore maîtrisée, la densité des savoirs disciplinaires.

Rapprocher l'inconnu d'un connu ailleurs, avant, autrement, ne signifie pas *assimiler* de l'inconnu à du connu. Au contraire, il s'agit de mettre le doigt sur ce qui lie langue(s) et expérience (vie, histoire). Rapprocher l'inconnu d'un connu, c'est comprendre en et entre les langue(s) au prisme d'habitudes d'apprentissages, de modalités de pensée, de réflexion exogènes au système scolaire ou académique français pour les élèves et étudiants étrangers. Au croisement de ses langues propres, peut-être.

### Sous les dispositifs, penser les langues

- 37 Ainsi, en dépit du caractère impensé des conceptions de ce qu'est une langue dans ces contextes, l'on pourrait se risquer à considérer que dans le cas de l'accueil des élèves allophones en UPE2A, en DASPA ou pour ce qui concerne les remédiations linguistiques proposées à des étudiants « francophones »

- la langue, *LE* français, semble relever « d'un ensemble de signes utilisés par une communauté pour communiquer », avec l'idée que la langue est extérieure à l'individu (vs la parole) qui ne peut ni la créer ni la modifier, et qui doit se l'approprier par l'apprentissage (ergon, système clos)
- et la parole un acte volontaire par lequel le sujet parlant utilise la langue pour communiquer.

Cette conception saussurienne de la langue pourrait aussi expliquer la confusion autour de la catégorie des étudiants francophones.

- 38 D'autres conceptions du langage et des langues pourraient être rapprochées des réflexions menées sur l'interdisciplinarité et l'interculturalité dans le cadre des enseignements en langues étrangères :

- la « liaison indéchirable entre le langage, le corps et l'histoire » pensée par Merleau-Ponty, (Dastur, 2016 : 77) ;
- ou encore la « réitération éternellement recommencée du travail qu'accomplit l'esprit afin de ployer le son articulé à l'expression de la pensée » qui pousse Humboldt (2000) à considérer les langues comme *energeia*, dynamique, mouvement, par opposition à *ergon*, résultat, système clos et stable.

- 39 Enfin, et pour terminer provisoirement avec cette tentative d'appréhension des liens entre « langues » « histoire » et « compréhension », relevons l'idée gadamérienne selon laquelle « la compréhension n'est pas un simple processus de la connaissance (vérité) ; [la compréhension] est [...] le mode fondamental par lequel l'homme se rapporte au monde »<sup>16</sup>. Il ne suffit pas de reconnaître le mot « communisme » pour le comprendre, pour reprendre l'exemple donné plus haut. Comprendre, ou interpréter, c'est selon Gadamer (1996) « tenter de reprendre, en l'explicitant, le fond irréductible des présupposés et des traditions auxquels nous lie notre condition d'êtres historiquement situés »<sup>17</sup>.

Et se pencher sur ces enjeux de l'appropriation des langues pourrait mener à proposer d'autres manières de penser les dispositifs d'accompagnement à l'étude en langue(s) – étrangère(s), ou pas.

## Conclusion

- 40 Les approches didactiques plurielles misent sur le fait que des élèves et des étudiants construisent des concepts disciplinaires (qu'ils relèvent de disciplines linguistiques ou dites « non linguistiques » (Gajo, 2007) dans une langue qui n'est pas leur langue première. L'opacité des discours et la densité disciplinaire seraient ainsi particulièrement favorables aux apprentissages, en ce sens qu'ils sont susceptibles, selon Moore s'appuyant sur les travaux de Gajo, de « déclenche[r] la prise de conscience que la clarification et la coordination des points de vue sont nécessaires pour conceptualiser de nouvelles connaissances [...], augmentant ainsi également la conscience (plurilingue), le comportement explicatif et la résolution de problèmes » (Moore, 2021 : 17). Dans la visée de penser didactiquement la diversité, et au regard des analyses présentées ici-même sur une pluralité de publics et de dispositifs, il nous apparaît que les notions d'opacité du discours et de densité disciplinaire se constituent comme des appuis transversaux permettant de penser de manière décroisée les situations d'appropriation disciplinaires et linguistiques.
- 41 Les croisements auxquels nous avons procédé prennent en considération des facteurs pédagogiques, historiques, (au sens commun et individuel), et des conceptions des langues, (comme « *energeia* » ou « *ergon* ») et nous ont permis de poser plusieurs jalons de réflexion :
- Si des transversalités peuvent être identifiées entre des publics vus comme très spécifiques, des distinctions entre publics restent pertinentes à *condition* qu'elles s'opèrent en lien avec les histoires et expériences des uns et des autres. Mais il s'agirait de l'opérer en lien avec les histoires et expériences des uns et des autres (incluant des formes de « capital culturel » plus ou moins utiles ou valorisables selon les contextes, une distinction liée aux diverses expériences de mobilité, à des perceptions plus ou moins « heurtantes » des vécus des personnes).
  - Les visées politiques et économiques des États sont portées par les politiques linguistiques qu'ils mènent, et se ressentent aussi dans les enseignements dispensés et chez ceux qui les dispensent – et les reçoivent.
  - Une réflexion sur les conceptualisations de ce qu'est une langue est nécessaire dans le champ de la didactique des langues. Elle doit permettre de penser les conséquences de ces conceptions sur ce que signifie apprendre une langue, apprendre *en* langue(s) et pourrait mener les praticiens à des usages autres.
- 42 Il nous semble important de préciser que notre démarche n'a pas pour objet d'argumenter une « désintégration » des catégories de publics, mais plutôt « d'agiter » les modalités de catégorisations, en adoptant des postures réflexives au sens large, croisant des perspectives historiques, géo-politiques, économiques et philosophiques, pour mettre en évidence les enjeux, et donc la responsabilité des politiques et des praticiens, à quelque niveau que ce soit (décideurs, chercheurs, praticiens). En un mot sans doute un peu radical : faire exploser l'hypercontextualisation visant à prendre en compte un ensemble de spécificités pour distinguer des publics pensés comme ultra-spécifiques et laisser apparaître sous les décombres des leviers mobilisables pour tous.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Alais, M., 2023, Newcomer students in French-speaking Belgian schools cast in a new light. In M. Gadille (Dir.), *Learning, strategies and educational policies. What interdisciplinarity, methodologies and international perspectives? Proceedings of the 2nd SFERE-Provence/Ampiric Conference on Education, 30-31 march 2021, Marseille*, Sciendo – De Gruyter Group.
- Alais, M., 2022, *Reconnaisances de l'altérité linguistique et culturelle dans différentes situations scolaires d'allophonie : Discours et usages didactiques*. [UCLouvain – Université catholique de Louvain ; Université de Tours].
- Alais, M., 2018, « Le goût des autres ». *L'Entonnoir. Laboratoire du quotidien*. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02055302>
- Armagnague, M. & Tersigni, S., 2019, « L'émergence de l'allophonie comme construction d'une politique éducative. Le traitement scolaire des enfants migrants en France », *Émulations*, n° 29.
- Armagnague, M., 2019, « La 'boîte noire' de l'allophonie : la construction d'une segmentation scolaire ethnico-raciale des migrants », Dans *Migrations Société* 2019/2 (N° 176), p. 33-47.
- Bretegnier, A. & Ledegen, G., (éds.), 2002, *Sécurité/insécurité linguistique. Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques*, Université de la Réunion, Paris : L'Harmattan.
- Castellotti, V., Huver, E. & Leconte, F., 2017, « Demande institutionnelle et responsabilité des chercheurs : langues, insertions, pluralité des parcours et des perceptions », in J. Beacco, H. Krumm, D. Little & P. Thalgott (Ed.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes : Some lessons from research / Les enseignements de la recherche*, Berlin, Boston : De Gruyter Mouton, p. 425-432.
- Castellotti, V., 2009, « Construire l'intégration en (des)intégrant les catégories ? », dans *Le Français aujourd'hui* n° 164, p. 109-114.
- Castellotti, V. & Moore, D., 2005, « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation », in Beacco J.-C. et al. (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : PUF.
- Courtaud, L., 2021, *Une diversité standardisée ? Enjeux de politiques linguistiques et formatives dans l'internationalisation des universités françaises*, Université de Tours.
- Courtaud, L., 2020, « Linguistique, l'insécurité ? Facteurs d'insécurité et processus d'appropriation dans des formations universitaires », in V. Feussi & J. Lorilleux (dir.), *(In)sécurité linguistique en francophonies. Perspectives in(ter)disciplinaires*, Paris : L'Harmattan, p. 299-309.
- Coste, D., 2010, « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 7-1 | 2010 <http://journals.openedition.org/rdlc/2031> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2031>
- Dastur, F., 2016, *Chair et langage, essais sur Merleau-Ponty*, Les Belles Lettres, Encre Marine.
- Dhume, F., 2012, « La "classe à la cave", un exemple de discrimination institutionnalisée », dans *Diversité : ville école intégration, Des différences (im) pertinentes, retour sur la question ethnique*, 168, p. 142-147.

- Duverger, J., 2016, Les écoles françaises à l'étranger : quelle conceptualisation du bi-plurilinguisme ? In J. Erfurt, & C., Hélot (Eds.), *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Limoges : Lambert-Lucas, p. 416-429.
- Feussi, V., 2018, *Francophonies - relations - appropriations. Une approche historicisée et expérimentielle des « langues »*, note de synthèse d'HDR présentée le 9 novembre 2018.
- Gadamer, H.-G., 1996, *Vérité et méthode*, traduction intégrale par P. Fruchon, J. Grondin, G. Merlio, Paris : Seuil.
- Gadamer, H.-G., 1996, *La Philosophie herméneutique*, trad. J. Grondin, Paris : PUF.
- Gajo, L., 2007, « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », dans *Tréma*, 28/2007.
- Gajo, L., 2006, « Types de savoirs dans l'enseignement bilingue : problématique, opacité, densité », dans *Éducatives et sociétés plurilingues* n° 20, p. 76-87.
- Gajo, L., 2003, Pratiques langagières, pratiques plurilingues : quelles spécificités ? quels outils d'analyse ? Regards sur l'opacité du discours », dans *Tranel*, 38/39, p. 49-62.
- Humboldt, W., (von), 2000, *Sur le caractère national des langues : et autres écrits sur le langage*, traduit par D. Thouard, Paris : Seuil.
- Lorilleux, J., 2023, (à par.), « Against 'failing francophony', a reflection on francophonies », in M. Gadille (dir.) *Apprentissages et politiques éducatives. Quelles interdisciplinarités, méthodologies et perspectives internationales ?* [En ligne], Actes du Colloque de SFERE-Provence, 30-31 mars 2021, Marseille. Sciendo.
- Lorilleux, J. & Castellotti, V., 2018, « Face à l'idéologie uniciste, une éducation émancipatrice » in E. Suzuki & al. *Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations : idéologies, politiques, dispositifs*. Rennes : PUR, p. 17-26.
- Mangiante, J.-M. & Parpette, C., 2011, *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble : PUG.
- Martineau, S., 2005, L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. In *Recherches qualitatives - Hors Série - N° 2 : actes du colloque L'instrumentation dans la collecte des données*, UQTR (pp. 5-17). Retrieved from <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/les-collections/hors-serie-les-actes/>
- Mendonça Dias, C., Azaoui, B., Chnane-Davin, F., 2020, *Allophonie, Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, Paris : Lambert Lucas.
- Moore, D., 2021, « Sur les traces de Louise Dabène et de quelques escargonithorynques », *Revue Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 18-3, <http://journals.openedition.org/rdlc/9663> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.9663>
- Pollet, M.-C., 2001, *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Oger, E., 2019, « Faire-passerelle » : Analyse systémique des pratiques enseignantes dans les dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primoarrivants de Belgique francophone [UCL - Université Catholique de Louvain]. Retrieved from <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:223721>
- Schnapper, D., 2007, *Qu'est-ce que l'intégration ?* Paris : Gallimard.
- Sicotte, G., 2003. Le discours gastronomique, le consommateur et le citoyen. *Voulez-vous manger avec moi ? Pratiques interculturelles en France et au Québec*. Montréal: Fides, p. 195-210. Retrieved

from <https://oic.uqam.ca/publications/publication/le-discours-gastronomique-le-consommateur-et-le-citoyen>

Tending, M.-L., 2017. « "Je ne suis pas francophone je suis sénégalais !" » De quoi 'francophone' est-il le nom et 'francophonie' le dénominateur commun ? », in *Le français en Afrique*, BCL, ILF, 2017, *Les « francophonies » africaines : bilans et perspectives*, n° 31.

Vergès F., 2018, « Décoloniser la langue française. Pour une politisation de la Francophonie » in *Revue du Crieur* n° 10, p. 68-81.

Werner, M., & Zimmermann, B., 2004, *De la comparaison à l'histoire croisée*. Paris : Seuil.

#### Références institutionnelles

Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés : B.O. Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012.

Sections internationales : Fiche eduscol <https://eduscol.education.fr/687/les-sections-internationales>

B.O. programme d'histoire géographie en section internationale : [https://cache.media.education.gouv.fr/file/23/08/7/ensel897\\_annexe\\_1291087.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/23/08/7/ensel897_annexe_1291087.pdf)

Sections binationales : <https://eduscol.education.fr/702/les-sections-binationales-abibac-bachibac-esabac> (fiche pour présenter les trois sections Esabac, Bachibac et Abibac)

Code de l'éducation précisant les modalités des sections binationales : <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGISCTA000022305225/>

B.O. des sections binationales espagnol-français (Bachibac) : <https://eduscol.education.fr/706/sections-binationales-franco-espagnoles-le-bachibac>

Programme d'histoire-géographie du dispositif Bachibac : <https://eduscol.education.fr/document/20167/download>

Guide pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée Oser les langues vivantes étrangères - CYCLES 1 2 3 4 : [eduscol.education.fr/](https://eduscol.education.fr/) - Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Mars 2020

Euroscol : le label des écoles et des établissements scolaires : cahier des charges en vue de l'obtention du label des écoles et des établissements scolaires d'Europe ou label EUROSCOL

Circulaire n° 92-234 du 19 août 1992 mise en place de sections européennes dans les établissements du second degré (NOR : MENB9250302C)

Baccalauréat : évaluation spécifique organisée pour les candidats aux baccalauréats général et technologique dans les sections européennes ou de langues orientales à compter de la session 2004 NOR : MENE0 302456N

Baccalauréat : attribution de l'indication « section européenne » sur le diplôme du baccalauréat professionnel NOR : MENE0 602013A

Développer des pratiques de différenciation pédagogique. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (DGESCO) Mai 2016 <http://eduscol.education.fr/EANA>

## NOTES

1. Dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants, Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), Belgique. Pour un historique du dispositif, voir Oger (2019).
2. Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants. Pour une présentation institutionnelle du dispositif, voir la circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 : <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>.
3. Agence pour l'enseignement français à l'étranger. Les écoles de l'AEFE « présentent une variété de statuts qui les lient plus ou moins fortement (institutionnellement et pédagogiquement) à ce réseau » (Alais, 2022 : 151 à partir de Duverger, 2016 : 417).
4. Council of International Schools. <https://www.cois.org/>.
5. Pour une définition critique de la notion de mondialisation, voir l'article en ligne de Cynthia Ghorra-Gobin : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/a-la-une/notion-a-la-une/mondialisation-globalisation>.
6. Observations participantes ou en situation (Martineau, 2005).
7. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000038670954>.
8. Circulaire n° 2012-141 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones arrivants.
9. [https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/46275\\_000.pdf](https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/46275_000.pdf).
10. Alais, El Karouni, Lucchini, Oger.
11. Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère.
12. Français sur objectif universitaire.
13. « Je ne suis pas sûr de l'intérêt des célébrations parce que les célébrations sont normalement des exceptions. [...] Si vous célébrez la diversité linguistique, si vous devez la célébrer, cela signifie qu'elle n'est pas vraiment intégrée dans la philosophie de tous les jours ».
14. Cette appellation « francophone » est d'autant plus problématique qu'il existe une infinie diversité d'histoires et de parcours d'étudiants locuteurs du français, avec des parcours antérieurs, des projets de langues et d'études diversifiés.
15. B.O. Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012.
16. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/verite-et-methode/>
17. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/verite-et-methode/>

---

## RÉSUMÉS

À partir de recherches portant sur différents contextes, (UPE2A / DASPA ; sections européennes / binationales / EMILE ; réseau AEFE ; universités internationalisées) cet article interroge en quoi les conceptions des publics et des langues nourrissent les façons de penser ces dispositifs institutionnels et les pratiques et représentations des enseignants et des apprenants. Plus concrètement, sont questionnés des usages en matière de reconnaissance de la pluralité linguistique et culturelle, notamment à travers les contenus d'enseignement mobilisés, l'attention portée (ou non) aux répertoires linguistiques, aux traditions épistémiques, scolaires et éducatives.

Il s'agit, dans une perspective pensée comme *croisante* et historique, de trouver des clés de compréhension dans la constitution des différents réseaux concernés (DASPA-UPE2A, sections bilingues, AEFE, universités internationalisées) et des enjeux socio-politiques qui s'y font jour sur fond de mondialisation. L'article propose ainsi un regard renouvelé sur les conceptions usuelles

qui assignent les élèves à des rôles distincts en fonction des représentations sous-jacentes des plurilinguismes dont ils seraient porteurs.

Based on research carried out in a variety of contexts (UPE2A / DASPA; European / bi-national sections / CLIL; AEF network; internationalized universities), this article looks at how conceptions of the public and of languages feed into the ways of thinking about these institutional arrangements, and into the practices and representations of teachers and learners. More concretely, it examines the ways in which linguistic and cultural plurality is recognized, notably through the teaching content used, and the attention paid (or not paid) to linguistic repertoires and epistemic, scholastic and educational traditions.

From a cross-cutting and historical perspective, the aim is to find keys to understanding the constitution of the various networks involved (DASPA-UPE2A, bilingual sections, AEF, internationalized universities) and the socio-political issues at stake against a backdrop of globalization. The article takes a fresh look at the usual conceptions that assign students to distinct roles according to the underlying representations of the plurilingualism.

Basándose en investigaciones realizadas en diversos contextos (UPE2A / DASPA; secciones europeas / binacionales / AICLE; red AEF; universidades internacionalizadas), este artículo examina cómo las concepciones de los públicos y de las lenguas alimentan las formas de concebir estos dispositivos institucionales y las prácticas y representaciones de profesores y alumnos. Más concretamente, examina las formas en que se reconoce la pluralidad lingüística y cultural, sobre todo en lo que se refiere a los contenidos didácticos utilizados y a la atención que se presta (o no) a los repertorios lingüísticos y a las tradiciones epistémicas, académicas y educativas.

Desde una perspectiva a la vez transversal e histórica, se trata de encontrar claves para comprender la constitución de las distintas redes implicadas (DASPA-UPE2A, secciones bilingües, AEF, universidades internacionalizadas) y las cuestiones sociopolíticas que emergen en un contexto de globalización. El artículo ofrece así una nueva mirada sobre las concepciones habituales que asignan a los alumnos papeles distintos en función de las representaciones subyacentes del plurilingüismo.

## INDEX

**Mots-clés :** français langue de scolarisation, diversité des publics, dispositifs, dynamiques plurilingues, DdNL

**Keywords :** French as a language of schooling, student diversity, didactic systems, plurilingual dynamics, non-linguistic disciplines

## AUTEURS

### MAXIME ALAIS

UMR 7023 SFL, Université Paris 8 Vincennes – Saint-Denis

Maxime Alais est enseignant-chercheur à l'université Paris 8 Vincennes – Saint-Denis au sein de l'UFR des Sciences du langage, de l'UMR 7023 Structures Formelles du Langage (SFL) et de l'UFR Sciences de l'éducation, Psychanalyse, COM/FLE (SEPF). Ses recherches concernent la reconnaissance de l'altérité linguistique et culturelle dans diverses situations d'enseignement-apprentissage d'une nouvelle langue de l'école (UPE2A, OEPRE, DASPA, réseau AEF, etc.).

maxime.alais[at]univ-paris8.fr

**LÉA COURTAUD**

UR 4428 Dynadiv, Université de Tours

Léa Courtaud est enseignante-chercheuse à l'université de Tours au sein du département de Sociolinguistique et Didactique des langues et de l'Unité de Recherche 4428 Dynadiv. Ses recherches portent sur les problématiques liées à la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle en situations formatives. Elle travaille également sur les enjeux éthiques et politiques liés aux dimensions francophones dans le champ des francophonies universitaires.  
lea.courtaud[at]univ-tours.fr

**JOANNA LORILLEUX**

UR 4428 Dynadiv, Université de Tours

Joanna Lorilleux est MCF en sciences du langage (didactique des langues), ses recherches concernent les situations où le français contribue à la formation des personnes – adultes ou enfants- qui se l'approprient. Ces recherches, ancrées dans des approches qualitatives, s'articulent autour des thématiques suivantes : français langue seconde, (pluri)littérature, articulation langue(s) et insertion(s), appropriation, approches sensibles en DDL.  
joanna.lorilleux[at]univ-tours.fr

**FRANÇOIS GIRARDEAU**

Lycée Paul Louis Courier de Tours

François Girardeau est enseignant d'histoire-géographie dans le secondaire au lycée Paul-Louis Courier de Tours en section bi-nationale Bachibac. Ses recherches portent sur les mécanismes d'appropriation des langues secondes sur des publics variés (Bachibac, UPE2A) pour en étudier les transversalités et sur le regard institutionnel porté sur ces différents dispositifs. Il est également formateur académique dans l'académie Orléans-Tours sur les DNL et est chargé de cours à l'université de Tours.  
francois.girardeau[at]ac.orleans-tours.fr