



**HAL**  
open science

## Le FLS dans les lycées français de l'étranger : Voie de l'institution et voix des élèves

Véronique Miguel Addisu

► **To cite this version:**

Véronique Miguel Addisu. Le FLS dans les lycées français de l'étranger : Voie de l'institution et voix des élèves. Carnets d'Atelier de Sociolinguistique, 2015, La langue seconde de l'école à l'Université, 10, pp.117-137. hal-01473682

**HAL Id: hal-01473682**

**<https://hal.science/hal-01473682>**

Submitted on 22 Feb 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **Le FLS dans les lycées français de l'étranger : Voie de l'institution et voix des élèves**

Véronique Miguel Addisu  
Université de Rouen, EA 4701 - Laboratoire DySoLa

### **Résumé**

*Le FLS renvoie à une langue utilisée par des élèves plurilingues pour réussir à l'école, apprendre, se construire, communiquer. Sa didactique traite de l'appropriation d'un français-langue-culture au contact d'une ou plusieurs langues. À partir des implications sociolinguistiques et didactiques de cette caractéristique, nous verrons en quoi cela qualifie l'enseignement du français dans les établissements de l'Agence de L'enseignement français à l'étranger (AEFE). Cherchant à faire officiellement du plurilinguisme un atout, l'AEFE développe une politique linguistique et éducative qui révèle, de fait, une tension entre prestige plurilingue et compétences scolaires en français. Pour sa part, la centaine d'élèves interrogés en 2008 puis 2012 a des pratiques plurilingues assez stables mais déclare une évolution des perceptions du français : semblent se dissocier une langue que mobilise l'institution et une langue parmi d'autres, mobilisée pour apprendre.*

### **Introduction**

Les lycées français de l'étranger, présents dans plus d'une centaine de pays, sont des lieux d'enseignement/apprentissage d'un français « langue seconde » pour une majorité d'élèves : moins de 40 % d'entre eux sont de nationalité française. Or, on sait peu des langues parlées par ces élèves, en famille, dans la classe et dans la cour, et de ce que cela induit sur leurs modes d'apprentissage du français, leur langue première

## Véronique Miguel Addisu

de scolarisation. La politique linguistique et éducative de ces établissements organisés en réseau, membres de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (désormais AEFÉ) est aussi mal connue, et difficile à mettre en lien avec la pluralité des réalités scolaires dans ses 488 établissements. Ce qui s'y enseigne et ce qui s'y joue peut nous éclairer quant à des postulats didactiques forts pour l'enseignement d'un français - langue première ou seconde - au bénéfice de tous les élèves.

La notion de « français langue seconde » est pertinente à l'AEFE dès lors que le terme renvoie non pas à un objet disciplinaire et institutionnel homogène, mais à des pratiques sociolangagières singulières et situées dans un contexte sociolinguistique scolaire (Auger, 2014). Elle ne désigne pas des dispositifs institutionnels précis<sup>1</sup> mais bien plutôt une manière de questionner ce qu'on y enseigne à tous. Ancrant ma réflexion dans les débats didactiques et sociolinguistiques quant à la part heuristique de ce terme, je présenterai la politique linguistique et éducative de l'AEFE depuis une dizaine d'années. Celle-ci oscille entre la prise en compte de la diversité langagière et la nécessité d'acculturer à un français que l'on imagine homogène. C'est en tout cas ce que souligne, en 2012, un document de synthèse qui préfigure une politique linguistique scolaire dite plurilingue (AEFE, 2012). En y créant le terme de « français langue maternelle 2 », on cherche à proposer une cohérence qui, de fait, révèle l'hétérogénéité des postures et des « représentations de l'Autre et de ses frontières » (Goï et Huver, 2012 : 32).

Ces textes seront donc mis à l'épreuve du terrain : la parole est donnée à 130 collégiens et lycéens d'un lycée français de l'étranger, quant à leurs pratiques et représentations déclarées au Lycée<sup>2</sup> franco-éthiopien d'Addis-Abeba en 2008, puis en 2012. Leurs réponses à un

---

<sup>1</sup> En France, le terme « français langue seconde » désigne parfois des dispositifs d'accueil d'élèves primo-arrivants, et disparaît au détour d'une classe dite ordinaire, dans laquelle plus de huit langues peuvent être parlées quotidiennement par les élèves. De tels dispositifs, qui émanent d'autres logiques de catégorisation, ne seront pas évoqués ici.

<sup>2</sup> Un « lycée » est un établissement du secondaire en France. À l'étranger, un « Lycée » est un établissement scolaire français identifié, ce dont rend compte la majuscule en usage.

questionnaire sociolinguistique proposé à quatre ans d'intervalles<sup>3</sup> montreront des invariants quant au rapport à la langue de scolarisation qu'est le français, mais aussi une évolution quant à leurs rapports aux langues et au savoir scolaire, changements qui ne semblent pas aller dans le sens des orientations éducatives prises par l'AEFE. La prise en compte d'éléments sociolinguistiques qui sous-tendent la notion de français langue seconde paraît ici particulièrement utile pour identifier les processus d'élaboration d'un contrat didactique structurant pour les apprentissages scolaires (Bautier, 2001).

### **1. Le français langue seconde : notion heuristique ou réalité des acteurs ?**

Associé à des écoles implantées à l'étranger - notamment en Afrique francophone (Cuq, 1991), ou marqué par des prémices d'une école française s'adressant à des enfants parlant des langues régionales (Vigner, 2001 : 7), l'enseignement d'un français langue seconde évoque des situations d'enseignement/apprentissage du français dans des milieux de contact de langues. En France, la didactique du français langue étrangère (FLE) contribue à mieux comprendre et identifier la diversité des contextes scolaires et les enjeux communicatifs pour les apprenants. La didactique du français langue maternelle (FLM) apporte pour sa part, un meilleur éclairage des objets d'enseignement regroupés dans la discipline scolaire qu'est aujourd'hui le « français » à l'école (Chiss, David et Reuter, 2008). Cependant, la didactique du FLM, fondée essentiellement sur la légitimation d'une norme unilingue, génère une forte insécurité linguistique, que la didactique du FLE peut désactiver.

Les recherches sur les interactions, sur les variations et les normes langagières mettent en perspective une diversité particulièrement visible en situation plurilingue, ce qui redessine les contours de la « langue » (Matthey, 1996), que les linguistes suisses de l'acquisition ont étudié à la fois dans la communication ordinaire et dans la classe (Lüdi et Py, 2003). Se développent plusieurs modèles d'analyse de ces situations plurilingues (sociolinguistiques, ethnographiques, interactionnistes) qui,

---

<sup>3</sup> Seize élèves de sixième en 2008 sont aussi interrogés en seconde en 2012. Concernant les questions traitées ici, leurs réponses sont conformes à leur groupe d'âge ; dans le cadre de cet article, on ne procédera pas à une analyse diachronique.

## Véronique Miguel Addisu

à différents niveaux, révèlent les enjeux de pouvoir, les dynamiques glottopolitiques à l'œuvre (Marcellesi et Guespin, 1986), les questions identitaires qui y sont liées, en particulier à l'école (Moore, 2006).

Un français qui serait second pour les locuteurs renvoie donc à un contexte dans lequel une ou plusieurs autres langues ont des statuts et des fonctions complémentaires. Au sein de l'école, le « français langue seconde » (désormais FLS) renvoie à une interrelation plus ou moins tendue entre des pratiques effectives d'élèves, des choix curriculaires, et des processus d'apprentissage. Ces dynamiques diglossiques rappellent que l'école n'est pas fermée aux usages et aux savoirs sociaux, ce qui la rend « poreuse », et d'autant plus fragile (Bautier et Rayou, 2013 : 61) : les élèves apprennent aussi d'autres savoirs, autrement, en d'autres langues, ici et ailleurs.

Dès lors, une didactique du FLS traite de savoirs et savoir-faire propres à ce français de l'institution, pas toujours actualisables en d'autres langues. Ces compétences s'ancrent à la fois dans une langue-culture et dans des idéologies scolaires, objets de politiques linguistiques et éducatives identifiables ; ils participent à une forme d'acculturation scolaire. Il ne s'agit donc pas seulement d'un enseignement d'une langue de spécialité que serait un « français langue d'enseignement », ou un « français langue de scolarisation » (Verdelhan-Bourgade, 2002). En essayant de délimiter un objet interactionnel indépendamment des acteurs, ce type de catégorisation des savoirs langagiers minore les logiques des élèves, alors que ces logiques sous-tendent leurs apprentissages langagiers et scolaires. Quels que soient les espaces plurilingues concernés, une didactique contextualisée du FLS se construit à la croisée d'un objet de savoir scolaire et de pratiques sociolangagières effectives pour tous les acteurs (Bertucci, 2008 : 50) :

« Le FLS rend visible aux plans linguistique et didactique une situation sociale jusque-là ignorée et lui donne une légitimité scolaire. Par ailleurs, le FLS permet de problématiser et de relier des pans de la réflexion linguistique et didactique distincts. Il pose, notamment, la question du français scolaire, de la langue des apprentissages et de la scolarisation, qui est celle transmise par l'école et que les enseignants ne formalisent pas toujours, du fait de l'amalgame entre langue nationale, langue maternelle, et langue de scolarisation. »

De fait, nous manquons encore d'un cadre didactique pluriel (Blanchet, 2000), intégrant à la fois ces différents niveaux

Véronique Miguel Addisu

interactionnels (l'individu, la classe, l'école, la société) et les espaces qui les actualisent (sur des territoires régis par différentes idéologies linguistiques, en France ou non). Or, une perspective socioconstructiviste des apprentissages (Vygotski, 1934/1997) induit que les dynamiques d'enseignement/apprentissage se dessinent à l'interface de ces deux dimensions.

Nous verrons donc dans un premier temps comment l'AEFE a mis peu à peu en place une réelle politique linguistique et éducative pour tous ses établissements, endossant par là le rôle auquel le gouvernement français l'invite. Au cours de ces dix dernières années, c'est l'image d'un plurilinguisme de prestige qui se forge, alors que le français reste la première langue d'enseignement et, à ce titre, garante de l'excellence affichée de la formation. Au-delà de ces orientations générales, nous verrons en quoi cela rejoint effectivement les élèves, en prenant pour exemple le lycée franco-éthiopien d'Addis-Abeba.

## **2. Pour qui et pour quoi le français est-il une langue seconde à l'AEFE ?**

Dans les établissements d'enseignement français à l'étranger, le français est la première langue d'enseignement alors qu'une forte majorité d'élèves sont plurilingues et que les établissements eux-mêmes sont implantés dans des pays plurilingues. Par ailleurs, ces écoles enseignent les programmes français, signe d'acculturation à une culture scolaire française s'il en est. À la suite de nombreux autres rapports portant sur la politique extérieure de la France, le très récent rapport sur la francophonie économique souligne l'importance politique et économique que recouvrent ces établissements, par lesquels se développent des espaces de « francophonie » et de « francophilie », et où se forment les « influenceurs francophilophones » de demain (Attali, 2014a : 8). Parmi les 7 groupes de propositions faites, le premier vise d'ailleurs à « augmenter l'offre d'enseignement du et en français, en France et partout dans le monde », même si les questions de faisabilité et de qualité ne sont pas posées. Que propose effectivement l'AEFE aux familles pour un enseignement « en » français dans des pays peu ou pas francophones ?

## **2.1. Les établissements scolaires du réseau de l'AEFE : le français au contact des langues**

L'AEFE gère le plus grand – et le plus multilingue – réseau scolaire au monde et son dernier rapport d'activité (AEFE, 2014b) en spécifie les contours. En 2012/2013, 488 établissements scolaires sont répartis dans 130 pays (dont 171 en Afrique, continent où se trouve plus d'un tiers des élèves). La langue française est une des langues officielles de 25 d'entre eux<sup>4</sup>. Même si seuls 231 établissements sont particulièrement suivis par le service pédagogique, tous sont homologués<sup>5</sup> par le Ministère de l'éducation français. L'AEFE scolarise près de 320 000 élèves de la maternelle à la terminale ; 50,8 % d'entre eux ont la nationalité du pays d'accueil, 37,6 % sont de nationalité française et 11,6 % sont d'une autre nationalité. Ces proportions varient peu d'une année à l'autre depuis 2005 mais peuvent varier d'une zone à une autre. Il reste que ces établissements se répartissent partout dans le monde.

À ce titre, l'AEFE est un outil puissant de la politique extérieure de la France, cherchant à diffuser une image positive de la culture française par le biais de la diffusion d'une langue (le français) et de savoirs (les contenus des programmes scolaires français). L'image positive de l'AEFE s'appuie notamment sur les excellents résultats au baccalauréat de tous les élèves, quelle que soit leur nationalité. L'agence revendique aussi une ouverture à la diversité linguistique et culturelle (reconnue comme un atout par de nombreux anciens élèves), répondant ainsi à un double objectif très explicite dans ses statuts depuis 1990, arrêtés aujourd'hui dans le *Code de l'éducation* (Legifrance, 2003, article L452-1) : l'AEFE doit scolariser les enfants français vivant à l'étranger et « contribuer au renforcement des relations de coopération entre les systèmes éducatifs (...) au bénéfice des enfants français et étrangers ».

---

<sup>4</sup> Les élèves sont les plus nombreux en Afrique (34,5 %) et en Asie (27,6 %), puis en Europe (21,4 %), enfin sur le continent américain (16,3 %).

<sup>5</sup> Les statuts administratifs et juridiques peuvent varier : selon le rapport d'activité de l'AEFE publié pour l'année 2012/2013, 75 établissements sont directement gérés par l'AEFE, 156 sont conventionnés (dont le Lycée Guebre Mariam, à Addis-Abeba), 257 autres sont partenaires (dont 84 membres de la Mission laïque française). Les homologations, publiées au Journal Officiel de la République française, sont renouvelées tous les trois ans par tacite reconduction. Les programmes scolaires sont les programmes français mais peuvent s'adapter aux contextes nationaux, en fonction des directives pédagogiques de l'Agence.

De fait, cette politique éducative coûte cher et les frais de scolarité jouent un rôle sélectif de plus en plus important dans de nombreux établissements<sup>6</sup>. Mais l'offre demeure attractive aujourd'hui sur le marché international de l'éducation et les orientations pédagogiques prises ces dix dernières années témoignent de choix qui transforment actuellement les contours d'un « français langue seconde » en modalités plurilingues parfois ambiguës, avec une visée d'excellence. En ce sens, les « Plans d'organisation stratégique » (désormais POS), sortes de documents-cadres régulièrement diffusés depuis 2003, les circulaires annuelles des inspecteurs de Lettres et de Langues et, de façon générale, les Textes à orientations pédagogiques (désormais TOP), sont de bons indicateurs de la manière dont l'institution éducative appréhende les interactions entre une langue d'enseignement – seconde pour plus de 60 % des élèves – et les autres langues connues et apprises par les élèves, à l'école ou en famille. Une analyse chronologique de ces discours officiels, assez largement diffusés depuis quelques années, révèle à la fois une attention croissante à ces questions et une difficulté réelle à construire une didactique alliant compétences en français et compétences plurilingues.

## **2.2. Orientations pédagogiques : le FLS entre paradoxe et idéologie**

Le dernier POS<sup>7</sup> vise la période 2014/2017 et cible une vingtaine d'objectifs généraux, chacun décliné en plusieurs « actions ». On relèvera en particulier la volonté d'une « éducation citoyenne, plurilingue et pluriculturelle » comme « signature du réseau AEFÉ » (AEFE, 2014a : 10) et la contribution « au rayonnement de l'éducation, de la culture et de la langue française » (AEFE, 2014a : 18). On affirme s'intéresser aux langues en général et au développement d'une compétence plurilingue en particulier, à l'éducation interculturelle, à l'excellence éducative. Sans savoir comment les articuler, on souhaite « renforcer, outre la maîtrise de la langue française, la compétence à apprendre les langues et une compétence interculturelle » (action 17),

---

<sup>6</sup> Aujourd'hui, les choix éducatifs peuvent aussi générer des difficultés politiques dans certains pays, mais elles ne remettent pas en cause la langue d'enseignement qu'est le français.

<sup>7</sup> Sauf mention contraire, toutes les sources citées sont consultables sur le site de l'AEFE au 30 septembre 2014, (<http://www.aefe.fr/rechercher-une-ressource-documentaire>).



tout en « renforçant et diversifiant les dispositifs d'excellence en langues » (action 20). On souligne notamment l'heureux partenariat avec des associations subventionnées pour des projets d'enseignement hors temps scolaire d'un français « langue maternelle » pour enfants « français expatriés » non francophones<sup>8</sup> qui auraient besoin de mieux connaître leur culture (programme FLAM). En affichant clairement sa politique plurilingue comme lieu d'excellence, l'AEFE montre ici qu'elle a compris la nécessité de s'adapter aux contextes dans lesquels elle est implantée, elle répond à une demande éducative internationale. Conformément aux statuts du réseau, ces objectifs sont repris dans chacun des POS publiés précédemment, et déclinés différemment selon la faisabilité des projets envisagés. L'AEFE s'attache ainsi à servir « la politique de promotion de la francophonie, du plurilinguisme et de la diversité culturelle que la France entend conduire » (AEFE, 2003 : 3). Cette politique n'est pas nouvelle.

Depuis 2003, un certain nombre de TOP portent sur des questions didactiques souvent transversales. À partir de 2010, les « lettres de rentrée » des inspecteurs de « Lettres » et de « Langues », disciplines du second degré, sont assez révélatrices des points aveugles de cette finalité double qui est l'apprentissage du/en français et le développement de compétences plurilingues reconnues internationalement dans des établissements, de fait, multiculturels. En effet, si développer un enseignement multilingue renforce l'attractivité de l'offre éducative, la question de l'appropriation de la langue d'enseignement qu'est le français demeure au cœur du questionnement didactique. Les enjeux macro-sociolinguistiques dessinent les contours de contextes micro-socio-didactiques.

Déjà en 2003, la contextualisation des enseignements était explicitement présentée comme nécessaire, même s'il n'était question ni de compétences plurilingues, ni de FLE ou FLS ; on souhaitait n'employer que le terme « français langue maternelle » pour désigner la langue d'enseignement pour tous. En 2006, un tournant est pris : dans un TOP diffusé à la faveur d'un séminaire sur ces questions (AEFE, 2006a : 3), on parle pour la première fois d'un « français langue de scolarisation », qui « appréhende non seulement les codes langagiers (formes et usages de la langue) mais aussi les codes éducatifs (...) » et

---

<sup>8</sup> Ces enfants sont français du fait du droit du sang, mais n'ont jamais vécu en France, et souvent ils n'ont jamais appris le français en famille. Ils sont scolarisés de droit dans un établissement de l'AEFE.

de façon transversale, les codes « didactiques » (AEFE, 2006b. On préconise une « immersion progressive » des « jeunes élèves dont le français n'est pas la langue maternelle », immersion qui devra suivre un bilan linguistique initial visant à évaluer leur compétence en langue maternelle, leur situation sociolinguistique (« permettant de recenser le (les) langue(s) maternelle(s) parlée(s) en cour de récréation, le(s) langue(s) parlée(s) en dehors de l'école (dans la rue, chez les commerçants...) »), et le cas échéant leurs premiers acquis en langue française. On propose plusieurs pistes pédagogiques possibles pour accompagner l'élève dans cet apprentissage précoce du français. Des outils théoriques d'analyse sociolinguistique du contexte sont donnés, et l'on insiste sur l'importance des représentations que les élèves peuvent avoir du français, que l'on propose d'identifier à travers une grille d'analyse des « facteurs de proximité » géographiques, culturels et linguistiques. Sont introduites les notions d'interlangue, d'interférences langagières et de transférabilité des compétences bilingues. Même si, sur le terrain, ces orientations se concrétisent rarement à ce moment-là, c'est la première fois qu'un texte de l'AEFE s'appuie sur les avancées de la recherche dans ce domaine pour mettre en place une pédagogie adaptée à la spécificité des situations de contacts de langues en situation scolaire.

Deux ans plus tard, on veut « instaurer un véritable bilinguisme dans le rapport entre langue maternelle et seconde » (sous-entendu « bilinguisme d'élite ») (AEFE, 2008), en particulier en adoptant des démarches didactiques contrastives (tant dans l'approche linguistique que dans l'approche culturelle) ; on insiste sur l'ouverture à l'altérité nécessaire aux enseignants. Il s'agit davantage de faire réussir les élèves dans le système proposé (ou imposé ?) que de s'interroger sur la manière dont ces élèves peuvent l'enrichir. Mais choisir de s'adapter davantage aux « élèves non francophones » peut, à terme, faire aussi émerger des difficultés quant à l'intégration des élèves français.

En 2010, les thématiques sont communes aux « Lettres » et aux « Langues » (AEFE, 2010), mais dans des dynamiques contraires : on vise à faire entrer le français académique dans les usages, et à s'appuyer sur les usages plurilingues dans les classes de langue. Dans l'entre deux, ces deux objets didactiques différents : le français est une langue-culture connue quand les autres langues se définissent à partir de pratiques langagières reconnues. En « Lettres », il s'agit d'augmenter les temps d'exposition à la langue française, de « contribuer par l'excellence au rayonnement de la langue et de la culture française », tout en visant « une pédagogie innovante » concernant les élèves « peu ou non

francophones (...) dans des proportions variables selon les établissements ». Les enseignants de « Langues » doivent, quant à eux, mettre en place des groupes de progression fondée sur les compétences réelles.

En 2011, la complexité du français est explicitement affirmée aux enseignants de « Lettres » : considérer le français « comme une langue vivante ouvre des perspectives didactiques et pédagogiques fort pertinentes », les méthodes de « fle/fls » permettent de développer « une approche comparée et interculturelle des langues, et d’interroger « la norme et l’usage du français hors de nos frontières, surtout lorsqu’il est mis en contact ou tisse des liens plus ou moins étroits avec d’autres codes et cultures » (Raimbault, 2011). On pousse à mieux appréhender les pratiques et représentations des élèves en contexte.

En 2012 cependant, le ton a changé : c’est le français « de scolarisation » - plutôt que les pratiques langagières des élèves - qui est au cœur de la réflexion du même auteur (Raimbault, 2012). Celui-ci propose cette fois une approche qualifiée de disciplinaire. En 2013 le contexte est un facteur parmi d’autres, et l’on s’intéresse à des savoirs définis, littéraires et langagiers. Cette orientation se poursuit à la rentrée 2014, mais l’objet d’enseignement est résolument défini comme « une langue vivante riche pour se construire et dire le monde », didactique qui doit s’appuyer sur une « dimension d’affects qui revient à toute langue avec laquelle on fait corps » : pour soutenir l’enseignement/apprentissage on propose de valoriser la langue et de créer des moments de vie en français. Les liens entre compétences langagières et langue d’enseignement s’affirment donc davantage du fait d’une réflexion sur le statut sociolinguistique de cette langue pour les élèves. Mais le français n’est pas l’instrument d’une compétence plurilingue, il a vocation à devenir une langue privilégiée, clairement identifiée comme telle par chacun.

### **2.3. Une éducation plurilingue en « français langue maternelle 2 » ?**

Pourtant, depuis 2012, la politique plurilingue de l’AEFE, dynamique voire offensive, s’appuie sur le développement d’une « compétence plurilingue », ce qui demeure son atout phare sur le marché de l’éducation. On donne une place accrue à l’enseignement des langues dites étrangères, comme en témoigne la circulaire n°00217<sup>9</sup>,

---

<sup>9</sup> Ce texte est signé par Joelle Jean, Chef du Service pédagogique de l’AEFE.

## Véronique Miguel Addisu

intitulée « Politique des langues AEFÉ : pour une éducation plurilingue » (septembre 2012, désormais ici AEFÉ, 2012). Les langues du pays d'accueil sont concernées, mais aussi et surtout les langues qui ont un « poids » important sur la scène internationale, ce qui concerne bien sûr le français en particulier. Le texte, d'une trentaine de page, se construit autour d'une approche double, pouvant paraître paradoxale : l'organisation d'un enseignement « bilingue » se révèle être surtout un plaidoyer pour une intégration en français, ce qui s'oppose à l'esprit d'une « éducation plurilingue », telle que développée ensuite. Dans l'entre deux, les notions de contexte et de cultures sont (trop) rapidement évoquées, elles ne sont pas définies conjointement, si ce n'est en conclusion pour viser à un « dialogue des cultures » pour un savoir vivre ensemble, en contextualisant avec pertinence ces orientations politiques.

À la vision d'un plurilinguisme idéologique se greffe ce que serait un enseignement d'une « langue maternelle 2 », ayant un statut fort différent des autres langues : « le français doit être acquis de telle manière qu'il devienne pour tous les élèves non francophones une véritable seconde langue maternelle, ce que l'on pourrait désigner par LM2 » (AEFE, 2012 : 14). Cette position est explicitement justifiée par de larges extraits d'un discours de Xavier North, délégué général à la langue française et aux langues de France, prononcé lors de la tenue des *Assises Français Langue Maternelle (FLAM)* au Sénat le 25 mai 2012 et intitulée « Qu'est-ce qu'une langue maternelle ? »<sup>10</sup>. Après des développements rhétoriques illustrés notamment par un dictionnaire canadien et par l'expérience linguistique de Montaigne, la langue maternelle y est définie comme « la langue d'un pays, fût-il imaginaire, avec lequel on décide d'avoir un lien primordial », qui « donne accès à une mémoire ». Le poids accordé à des arguments idéologiques est confondant, ainsi que la méconnaissance des dynamiques sociolinguistiques. La LM2 induit ici l'adoption d'une culture qui serait unique et homogène (celle portée par ladite langue homogène, même fantasmée).

Pour les auteurs de la circulaire, sa didactique s'envisage à la croisée d'une langue maternelle et d'une langue de scolarisation, didactique par nature différente de celle qui existerait en métropole, lieu

---

<sup>10</sup> « Assises FLAM 2012 : discours de M. Xavier North, délégué général à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) ». Cette réunion avait pour objet les associations subventionnées engagées dans des projets d'enseignement du français à des enfants français peu ou pas francophones.

Véronique Miguel Addisu

« d'unité linguistique que l'on pourrait qualifier d'intégrale » (AEFE, 2012 : 13). Les partis pris se poursuivent, notamment en assimilant enseignants « formés » à enseignants « natifs » (p. 14). L'on y propose cependant quelques pistes concrètes proches de celles adoptées en France, telles que la mise en place de « groupes d'intégration linguistique » en français, sortes de classes d'accueil aménagées. Cette politique offensive paraît ignorer la notion d'inclusion, qui fonde aujourd'hui l'éducation scolaire en France ; on n'évoque ni les ressources ni les atouts que peut permettre une compétence plurilingue, ni même les risques d'anomie pour certains élèves plus « fragiles », risques pourtant déjà bien connus en situation de contact de langues et de cultures (Blanchet, 2000 : 132). Si l'on comprend cette préoccupation concernant l'appropriation du français, fondamentale pour tous les élèves, on peut rester inquiet quant aux postulats idéologiques qui sous-tendent ces pistes didactiques. Dans les établissements, cette posture paraît difficilement tenable.

En effet, cette approche ne résiste pas aux réponses données par certains pays, qui mènent une politique éducative et linguistique très active, ce qui est notamment le cas du Maroc pour l'arabe. Ainsi, la circulaire souligne par la suite qu'il faut tenir compte des situations linguistiques des pays et des établissements, et propose une approche radicalement différente pour les pays de langue arabe, position justifiée par des extraits d'une intervention officielle de M. Ben Abdelkader, Directeur de la Coopération Internationale au Ministère de l'Education Nationale du Maroc (AEFE, 2012 : 17) :

« Aussi convient-il de cesser d'envisager la langue arabe et la langue française comme des compétences en concurrence ou des pratiques distinctes, il convient plutôt de les inscrire dans nos systèmes éducatifs comme des pôles constitutifs d'un régime linguistique qui reflète un authentique échange de valeurs et de sens, d'un bilinguisme dans un sens « positif » et non « sauvage », d'un bilinguisme assumé et non subi, d'un bilinguisme qu'il faudra donc substituer à une simple politique de promotion d'une langue. »

Plus loin encore, les propos sont nuancés, les exemples singuliers, témoignant d'une réelle prise en compte de la diversité des situations sociolinguistiques dans le réseau des établissements, et la contradiction devient flagrante entre les premières pages insistant sur les objectifs de maîtrise d'une langue « LM2 » et les passages proposant l'accompagne-

Véronique Miguel Addisu

ment à la construction d'un parcours plurilingue « raisonné, progressif et cohérent » pour chaque élève (AEFE, 2012 : 18).

De fait, cette contradiction est portée par la langue elle-même, tension entre les compétences linguistiques utiles pour apprendre et celles nécessaires pour se dire au monde, les compétences culturelles utiles pour grandir et celles nécessaires pour comprendre les autres, les savoirs utiles pour réussir et ceux nécessaires pour s'intégrer au groupe. Quelle que soit sa désignation, cette langue n'existe que par son emploi dans des situations de contacts de langues, dans lesquelles les intérêts et enjeux sont perçus différemment par les acteurs. La difficulté à développer des méthodes didactiques de FLS opératoires relève donc aussi grandement d'enjeux idéologiques contextualisés.

Pour l'AEFE, la notion de « français langue seconde » paraît transversale plutôt que disciplinaire. Elle caractérise une situation sociolinguistique qui dépasse les cadres scolaires habituels. Utiliser ce terme est pédagogiquement utile dans la mesure où cela désigne la langue d'enseignement privilégiée dans les classes (caractéristique première d'un français langue de scolarisation) ; mais, hors la situation scolaire au sens strict, elle concerne aussi tous les élèves qui n'ont pas le français pour « langue maternelle » et, implicitement, les élèves qui utilisent habituellement d'autres langues que le français en dehors des cours, en dehors de l'école. Dans les établissements scolaires, il s'agit en fait d'élèves ne parlant pas exclusivement le français à la maison et dans la cour. Dans un contexte AEFE, le français « langue seconde » devient donc un français appris et parlé en complémentarité avec d'autres langues *et* appelé à être la langue exclusive de l'apprentissage dans les classes. De fait, tous les acteurs de l'institution l'expérimentent et s'y adaptent avec des intérêts variés qui interagissent.

### **3. Le français langue seconde dans un établissement de l'AEFE : les élèves s'y reconnaissent-ils ?**

#### **3.1. Le Lycée franco-éthiopien : contexte sociolinguistique de protocole de recherche**

Le Lycée Guebre Mariam (désormais LGM), à Addis-Abeba, est le seul établissement de l'AEFE en Éthiopie, et un lieu exemplaire des dynamiques sociolinguistiques qui traversent les établissements du réseau. École homologuée et sous convention, elle tient compte des

## Véronique Miguel Addisu

orientations pédagogiques données et agit en fonction des plans d'orientation stratégique donnés. Les résultats au baccalauréat y sont excellents, comme dans la plupart des établissements de l'AEFE. Fondé dans les années soixante, il scolarise chaque année depuis les années 2000 plus de 1600 élèves d'une trentaine de nationalités, au centre d'une capitale multilingue : à Addis-Abeba, l'amharique – première langue éthiopienne – côtoie surtout l'anglais – première langue étrangère<sup>11</sup>.

Au sein d'un contexte de diglossie urbaine, les élèves apprennent en français de la maternelle à la terminale dans un contexte scolaire de diglossie institutionnelle : les fonctions de scolarisation sont principalement assurées par le français, les fonctions communicatives et identitaires entre pairs par l'amharique, l'anglais, et davantage encore par des pratiques métissées revendiquées. Ces pratiques diffèrent donc largement de celles adoptées dans la classe et dans la ville et ont une fonction identitaire explicite (Miguel Addisu, 2010b). Les langues entendues dans la cour sont nombreuses : le français, l'amharique, d'autres langues africaines - éthiopiennes ou non - et l'anglais pour ne citer que les plus fréquentes.

Cette première présentation des pratiques langagières des élèves s'appuie sur un questionnaire sociolinguistique rempli dans des conditions similaires en 2007/2008 puis en 2011/2012 par un échantillon représentatif de 124 élèves du secondaire (6eme, 4eme, 2de, 1ere, entre 11 et 16 ans) ainsi que sur des entretiens avec les enseignants et les élèves volontaires, et des observations ethnographiques dans la cour et dans la classe à ces deux moments de la recherche. Le questionnaire, assez long, portait sur les thèmes suivants : toi et les langues en famille, toi et les langues dans la cour, toi et l'apprentissage, toi et tes cultures, toi et les adultes. Il a été rempli en classe, selon un protocole similaire<sup>12</sup>.

Dans le cadre de cette analyse, j'exploiterai principalement les questions en lien avec les pratiques déclarées, l'apprentissage et les adultes. Le français est-il considéré dans une configuration plurilingue ou est-il clairement identifié comme langue « autre », langue « seconde », « maternelle » ou « scolaire » ? Autrement dit, ce que nous en disent les élèves rejoint-il ce que les politiques établissent ?

---

<sup>11</sup> L'amharique est la principale langue parlée en Éthiopie, et à Addis-Abeba en particulier, parmi la multitude de langues nationales. Aucune langue étrangère n'est officielle. L'anglais est la première langue d'enseignement à partir du collège mais n'est pas utilisée au quotidien.

<sup>12</sup> Pour le détail du protocole et les principaux résultats, voir Miguel Addisu (2010a).

Cela nous permet-il, le cas échéant, de définir ce que seraient les contours et les usages du FLS ?

### **3.2. Vers un plus grand contraste entre pratiques familiales et pratiques scolaires**

En 2008, le LGM scolarise en français 1700 élèves dont 756 collégiens et lycéens ayant tous commencé leur scolarité dans une école française, le plus souvent au LGM. Les nationalités sont nombreuses : 68 % d'Éthiopiens, 17 % d'Africains francophones, 10 % de Français, 5 % d'autres nationalités. Plus de 80 % des familles ont des pratiques plurilingues. Les familles éthiopiennes parlent le plus souvent l'amharique, et l'anglais est la langue étrangère la plus parlée par l'ensemble des élèves, tout comme à Addis-Abeba. Le français est avant tout une langue d'enseignement, que l'on parle assez peu dans la cour, et toujours dans une configuration plurilingue. Les questionnaires sociolinguistiques montrent que les pratiques langagières familiales restent du même type en 2008 et 2012. Y sont scolarisés entre 65 et 70 % d'élèves éthiopiens, généralement peu ou pas francophones en famille. Les 10 % d'élèves français sont le plus souvent francophones monolingues, sauf pour une moitié d'entre eux, issus de familles mixtes, et pouvant parler trois langues à la maison. Les élèves francophones non français<sup>13</sup> – et le plus souvent plurilingues – représentent environ 15 % ; 5 % d'entre eux ont une autre nationalité, et des pratiques langagières très diverses en famille.

Et pourtant, de 2008 à 2012, les élèves sont beaucoup plus nombreux à ne pas déclarer le français comme langue de la maison (de 14,5 % à 25 %), alors que la diversité des langues parlées demeure. Or, le nombre de Français monolingues déclarés ne change pas. Les pratiques monolingues déclarées sont en nette augmentation, passant de moins de 17 % à plus de 22,5 %. En 2012, les élèves éthiopiens et surtout les élèves africains francophones témoignent le plus souvent de pratiques plus monolingues à la maison. Chez les premiers, on ne parle « que » l'amharique avec ses parents, et en effet ces élèves ont été scolarisés à un moment où le LGM souhaitait ne plus accueillir uniquement des familles francophones. Les seconds ne parlent « plus »

---

<sup>13</sup> Les familles, majoritairement africaines, se sont le plus souvent expatriées suite à une nomination dans un organisme international ou une ambassade.



## Véronique Miguel Addisu

de langues du pays d'origine, soit que l'on préfère parler français, soit que l'expatriation longue ait rendu difficile ce maintien.

Tout ceci dessine un espace francophone qui se réduit, mais aussi et surtout deux types de frontières linguistiques : la première entre ceux qui ne parlent « qu'une » langue et les autres, la seconde entre ceux qui parlent « français » et les autres... les extrêmes étant occupés d'un côté par les quelques élèves de familles françaises et africaines monolingues et de l'autre côté par de nombreux élèves de familles plurilingues éthiopiennes non francophones. Pourtant, en 2008 comme en 2012, ils déclarent que les langues se mélangent dans la cour, que les alternances sont fréquentes. Comment les élèves scolarisés en français au LGM depuis plus de 5 ans perçoivent-ils leur francophonie ?

Ils sont de fait beaucoup moins nombreux à se déclarer francophones (de 92 % à 76 %, les différences entre les âges ne sont pas significatives) alors qu'ils continuent à déclarer que le français aide aux apprentissages dans des proportions similaires (de 84,6 % à 83,6 %). Pourtant, ils étaient déjà moins de 30 % en 2008 à citer une compétence en français comme attribut du bon élève au LGM, et ils sont à peine 20 % en 2012. Les « non francophones » sont aussi parfois ceux qui associent la définition du terme à la naissance, l'origine, la culture, les parents ... bref à des critères non linguistiques. Là encore se dessine une double frontière entre une francophonie « identitaire », identifiable par des attitudes et non liée à la réussite scolaire, et une langue qui « aide à apprendre » effectivement, et dont il resterait encore à déterminer la nature.

En effet, ils ne se disent pas davantage bilingues, bien au contraire (de 86 % à 67 %), une identité bilingue étant pensée ici manifestement différente des pratiques familiales déclarées. Mais ils sont aussi bien moins nombreux à penser que le bilinguisme aide aux apprentissages (de 74 % à 52,3 %). Ces changements se retrouvent dans ce qu'ils identifient comme un « langage intérieur pour apprendre » (63,7 % en 2008 mais 73,7 % en 2012) : leur conscience métalinguistique semble se développer, moins en lien avec les langues elles-mêmes qu'avec les enjeux qu'elles actualisent. Alors que la majorité des plurilingues pensaient en 2008 que la « meilleure langue » pour réfléchir était le français (53,6 % en 2008 mais 43,4 % en 2012), ils déclarent en 2012 que d'autres configurations sont possibles, en particulier l'alternance de langues (4,3 % en 2008 mais 9,1 % en 2012), alors même que cette réponse n'était pas proposée dans cette question fermée. Les réponses

déclarant que la langue « maternelle » est plus utile restent stables (de 41,3 % en 2008 à 39,4 % en 2012).

Ces réponses révèlent la conscience d'une difficulté croissante à trouver sa place en tant qu'apprenant face à des enseignants informés, qui « savent » qu'ils sont dans un établissement « dans lequel les langues et les cultures se mélangent » (83,1 % en 2008 ; 73,6 % en 2012). La perception d'une rupture entre réalité des élèves et action enseignante s'accroît lorsqu'il s'agit des enseignants « informés », perçus comme moins agissant en 2012 qu'en 2008. Ils sont surtout beaucoup plus nombreux en 2012 (85 % de ceux-ci) qu'en 2008 (35 %) à penser qu'ils devraient davantage en tenir compte, sans vraiment savoir comment. Ceux qui répondent disent que l'on devrait « s'adapter davantage aux difficultés des élèves », en « répétant autrement », en « simplifiant la langue », en explicitant davantage les implicites culturels véhiculés dans les contenus d'enseignement. Autrement dit, pour les élèves, la logique enseignante leur paraît de plus en plus éloignée de leurs réalités d'apprenants, notamment parce que les conséquences du mélange des langues et des cultures n'est pas suffisamment pris en compte dans l'enseignement en français.

### **3.3. Entre langue française et compétence plurilingue : une tension grandissante ?**

L'évolution des réponses de deux groupes similaires d'élèves entre 2008 et 2012 montre donc que les pratiques déclarées sont du même ordre, entre interactions plurilingues et apprentissage francophones. Pourtant, évoluent de façon différente les pratiques et représentations associées au français scolaire et aux compétences bilingues à l'école. Les pratiques familiales intègrent moins le français en 2012, ou le font lorsque d'autres langues disparaissent. La francophonie est plus souvent associée à un capital symbolique (Bourdieu, 1982), difficile à acquérir ; il se différencie d'une langue nécessaire aux apprentissages, qui serait moins soumise à tensions. Les discours sont similaires concernant le « bilinguisme », avéré dans les pratiques interactionnelles et déclarées comme utile aux apprentissages, mais perçu comme non reconnu par l'institution. Les enseignants, pour leur part, apparaissent comme informés de la situation de plurilinguisme mais on souhaite de plus en plus qu'ils en tiennent compte dans leur enseignement en français, notamment par la prise en compte des « difficultés » des élèves et des implicites culturels dans les savoirs enseignés en français.

## Véronique Miguel Addisu

Les élèves ne sont pas dupes d'une dichotomie entre réussite scolaire et apprentissage, puisque les premières qualités du bon élève ne sont pas le français, alors même que cette langue leur paraît nécessaire pour apprendre, en complémentarité avec leurs autres langues. Et effectivement, ce qu'élèves et enseignants identifient comme des « difficultés de français » n'empêchent pas la réussite scolaire au baccalauréat, comme en attestent les forts taux de réussite habituels dans l'établissement. On peut donc se demander de quel échec il s'agit lorsque les enseignants l'évoquent. On peut aussi imaginer qu'à ménager l'image plurilingue et les savoirs traditionnels en français, ces établissements forment de futurs étudiants... en d'autres langues qu'en français.

### **Conclusion**

Dans les établissements scolaires de l'AEFE, la dénomination « français langue seconde » n'est pas prise en charge par l'institution, qui s'oriente de plus en plus vers une prise en compte de compétences plurilingues des élèves comme des atouts pour un bilinguisme de prestige. Mais cette approche des langues transforme des contours disciplinaires de l'enseignement du « français », tour à tour enseignement d'une « Langue » (étrangère ou seconde) nécessaire pour apprendre les savoirs scolaires et développer une identité plurilingue de prestige, et enseignement de « Lettres » (langue-culture partagée) nécessaire pour comprendre ces mêmes savoirs et forger une culture commune, entre culture patrimoniale et culture scolaire.

Les élèves quant à eux, sont aux prises avec des enjeux parfois paradoxaux entre les pratiques scolaires, les apprentissages et les pratiques familiales, et rendent compte de plus en plus clairement d'une dichotomie entre métier d'élève en français et métier d'apprenant plurilingue. Pour réussir à l'école il faut sans doute savoir parler français, mais pas tout à fait comme on l'enseigne. Pour apprendre ce qu'on y enseigne sans doute faut-il comprendre encore autrement, et pas tout à fait ce qu'on y enseigne. Se dégagent alors deux types de catégorisations sociolinguistiques utiles à la didactique :

- la première entre ceux qui ne parlent « qu'une » langue et les autres,
- la seconde entre ceux qui parlent « français » et les autres.

Véronique Miguel Addisu

Or, le prestige de la langue enseignée diffère pour chacun de ces pôles. Dans ces établissements se dessine une langue française qui serait à la fois plus étrangère et plus scolaire pour certains élèves : le français des apprentissages – déclaré dans une configuration plurilingue – se différencie du français des enseignements, porteur d'une charge culturelle et identitaire qui leur paraît parfois très lointaine. Un français langue d'enseignement paraît d'une autre nature que des compétences que les élèves s'approprient avec un français plurilingue.

Entre apprentissage et enseignement, une didactique du « français langue seconde » renvoie à un geste professionnel fondé sur la reconnaissance de cette altérité pour une définition plus contextualisée des savoirs scolaires en français. Il s'agit alors de ne plus faire « contre » mais « avec » les autres normes présentes dans la classe, toujours pour servir l'objectif pédagogique et cognitif annoncé (Castellotti et Moore, 2005 : 128) :

« Contrairement à ce qu'on aurait pu penser à priori, ce n'est pas le plurilinguisme initial des enfants qui fait la différence dans la réussite des tâches proposées, pas plus que l'instauration d'un bilinguisme scolaire, mais plutôt les modes de gestion des répertoires (individuels et collectifs) et l'aménagement d'un type de cadre didactique et de culture métalinguistique qui valorise l'ouverture et la diversité, le rapprochement, la comparaison, la collaboration (...). »

Ces enjeux rendent les transpositions didactiques délicates en contexte, ce qui explique peut-être que les enseignants ne s'emparent pas des quelques propositions existantes, par ailleurs assez rares et peut-être mal connues dans les établissements (Viala, Bertrand et Vigner, 2000 ; Bertucci, 2007 ; Vigner, 2009). Elles sont cependant cruciales pour un enseignement efficace et équitable pour tous. En effet, la notion de FLS rappelle sans cesse que l'école participe à la construction d'un État-Nation fondé sur une idéologie monolingue ; à l'AEFE, elle souligne aussi la nécessité de dissocier cet objectif d'un savoir-faire éducatif « à la française », aux qualités reconnues internationalement.

## **Bibliographie**

AEFE, 2003, *Plan d'orientation stratégique 2007*, AEF.

Véronique Miguel Addisu

AEFE, 2006a, « Français, langue de scolarisation », compte-rendu du séminaire du 15 novembre 2006 (non paginé), AEFE

AEFE, 2006b, *La maîtrise du français, langue de scolarisation dans les établissements d'enseignement français à l'étranger*, Texte d'orientations pédagogiques, AEFE.

AEFE, 2008, *Le français langue de scolarisation, pour les élèves du second degré*, Texte d'orientations pédagogiques, AEFE.

AEFE, 2010, Lettre de rentrée, Service pédagogique, AEFE.

AEFE, 2012, « Politique des langues AEFE : pour une éducation plurilingue », circulaire n°00217, texte à orientations pédagogique, septembre 2012, AEFE.

AEFE, 2014a, « Plan d'orientation stratégique 2014-2017 », AEFE.

AEFE, 2014b, *Rapport d'activité de l'agence pour l'enseignement français à L'étranger, 2012/2013*, AEFE.

Attali J., 2014, « La francophonie et la francophilie, moteur de croissance durable », Rapport à François Hollande, président de la République française, Paris, La Documentation française.

Auger N., 2014, « Langue(s) de scolarisation, langue(s) seconde(s) et langue(s) étrangères(s) : quelles articulations ? », in P. Prescod et J.-M. Robert, coord., *Le français langue seconde : Regards croisés, Études de Linguistique Appliquée*, 174, avril-juin 2014, 165-173.

Bautier E., 2001, « Note de synthèse : pratiques langagières et scolarisation », *Revue française de pédagogie*, 137, 117-161.

Bautier E. et Rayou, P., 2013, *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris, PUF.

Bertucci M.-M., 2007, « Enseignement du français et plurilinguisme », *Le Français Aujourd'hui*, 156, 49-56.

Bertucci M.-M., 2008, « Une didactique croisée du FLM et du FLS en milieu ordinaire pour faciliter l'insertion des nouveaux arrivants », in V Castellotti et E. Huver, dirs, *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants, Glottopol*, 11, 45-53.

Blanchet P., 2000, *La linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique)*, Rennes, PUR.

Castellotti V. et Moore D., 2005, « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation » in J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel et D.Véronique, dirs, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, 107-132.

Chiss J.-L., David J. et Reuter Y., 2008, *Didactique du français : Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

Véronique Miguel Addisu

Cuq J.-P., 1991, *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris, Hachette.

Goï C. et Huver E., 2012, « FLE, FLS, FLM : Continuum ou interrelations construites, négociées, imaginées », in L. Cadet L. et E. Guerin, dirs, *Enseigner le FLM/FLS/FLE : convergences et divergences, Le Français Aujourd'hui*, 176, 25-35.

Legifrance, 2003, *Code de l'éducation*. [http://www.legifrance.com/affichCodeArticle.do;jsessionid=4063A0335D1D87A871594F15D41F6399.tpdjo13v\\_3?idArticle=LEGIARTI000027685772&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20141027](http://www.legifrance.com/affichCodeArticle.do;jsessionid=4063A0335D1D87A871594F15D41F6399.tpdjo13v_3?idArticle=LEGIARTI000027685772&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20141027), version de 2013, consultée en octobre 2014.

Lüdi G. et Py B., 2003, *Être bilingue*. Bern, Peter Lang.

Marcellesi J.-B. et Guespin L., 1986, « Pour la glottopolitique », *Langage*, 83, 5-34.

Matthey M., 1996, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale, sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*, Berne, Peter Lang.

Miguel Addisu V., 2010a, *Apprendre en français au Lycée franco-éthiopien d'Addis-Abeba : une approche sociolinguistique à des fins didactiques*, Thèse de doctorat en sciences du langage, Université de Rouen.

Miguel Addisu V., 2010b, « L'alternance des langues en contexte exolingue : peut-on identifier une posture plurilingue ? » in P. Blanchet et P. Martinez, dirs, *Pratiques innovantes du plurilinguisme, émergence et prise en compte en situations francophones*, Paris, Éditions des Archives contemporaines/AUF, 221-227.

Moore D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier.

North X., 2012, *Discours d'introduction aux Assises « Français Langue Maternelle - FLAM »*, Paris, DGLFLF, en ligne le 23 septembre 2014. <http://www.aefe.tv/l-aefe/discours-de-monsieur-xavier-north-delegue-general-a-la-langue-francaise-et-aux-langues-de-france-dglflf/>.

Raimbault F., 2011, *Lettre de rentrée pour les professeurs de Lettres*, Service pédagogique, AEFÉ.

Raimbault F., 2012, *Lettre de rentrée pour les enseignants de Lettres*, Service pédagogique, AEFÉ.

Verdelhan-Bourgade M., 2002, *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*, Paris, PUF.

Viala A., Bertrand D. et Vigner G., dirs, 2000, *Le français langue seconde*, Paris, CNDP/Ministère de l'éducation nationale.