



Connaissances ignorées en FLE d'élèves nouvellement arrivés en France : une étude ethnographique

Véronique Miguel Addisu

► To cite this version:

Véronique Miguel Addisu. Connaissances ignorées en FLE d'élèves nouvellement arrivés en France : une étude ethnographique. Troisième colloque international de l'ATPF 2017, Oct 2017, Bangkok, Thaïlande. ⟨hal-02310535⟩

HAL Id: hal-02310535

<https://hal.science/hal-02310535v1>

Submitted on 10 Oct 2019

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.



HAL Authorization



Actes du troisième Colloque International de l'ATPF 2017

Enseigner le français : s'engager et innover

du 19 au 20 octobre 2017

Connaissances ignorées en FLE d'élèves nouvellement arrivés en France : une étude ethnographique

Véronique MIGUEL ADDISU
Université de Rouen-Normandie

Résumé

En France, l'enseignement du français langue étrangère aux élèves allophones nouvellement arrivés se fait dans des classes d'accueil spécifiques. Les élèves suivent ces cours en complémentarité avec des disciplines non linguistiques (dorénavant DNL). Avec une visée sociodidactique, nous avons adopté une démarche ethnographique pour explorer les liens que 14 élèves migrants (en France depuis un an) construisent entre leur apprentissage guidé du français et leur appropriation de savoirs scolaires, qu'elle soit autonome, stratégique ou intuitive. Cette étude porte sur un espace européen et pourtant certaines études récentes (Pham & Thipkong, 2016) font état de variables de même type communes en Asie. Nous présenterons donc le contexte sociolinguistique des classes d'accueil en France et montrerons l'intérêt d'une méthode ethnographique (observations, entretiens, etc.) pour répondre à la question de recherche : ces élèves apprennent à utiliser le français pour communiquer, pour réfléchir, et le font en cohérence – au moins intuitivement – avec leurs compétences sociolangagières et scolaires en L1. Comment ces transferts s'opèrent-ils ? Les DNL contribuent-elles à ces apprentissages ? Nous identifierons des stratégies d'apprentissage que certains développent en milieu guidé ou non, parfois de façon invisible. Ils construisent peu à peu un savoir apprendre du fait de l'action conjuguée de la classe d'accueil (apprentissage de la L2) et des cours « traditionnels » en immersion (apprentissages de savoirs sur le monde). Ces stratégies sociolangagières « ignorées » (Penloup, 2007) apparaissent comme des ressources bricolées qu'ils ne considèrent pas toujours comme légitimes ou reconnues dans la culture scolaire. Entre résistance et passivité, les parcours d'apprentissage se distinguent selon les rapports aux savoirs et aux langues de chacun. Le principe de « l'école pour tous » procède de l'inclusion. La compétence spécifique de l'enseignant de FLE devient alors une compétence de médiation d'une langue à une autre, d'une discipline à une autre, d'une culture scolaire à une autre.

Mots-clés : Didactique du plurilinguisme, stratégies d'apprentissage, sociolinguistique scolaire.

Introduction

Je voudrais présenter ici des résultats issus d'une recherche ethnographique menée dans le contexte d'une classe d'enseignement du français dit « langue seconde » pour élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANA). Comprendre comment font les élèves pour apprendre leur L2 à l'école révèle ici l'impact de la culture scolaire mais aussi les stratégies des élèves – conscientes ou non – pour en tirer parti scolairement et linguistiquement.

Le contexte sociolinguistique français – et les conditions scolaires des élèves allophones en France diffèrent notablement des conditions d'enseignement bilingue en Thaïlande et au Vietnam. Pourtant, la recherche récente coordonnée par Penphan Thipkong (2016) et ses collègues sur la « formation des élèves thaïlandais et vietnamiens des classes bilingues francophones et/ou de français intensif de niveau secondaire à la compétence plurilingue-pluriculturelle » (Pham et Thipkong, 2016 pour une synthèse) identifie des décalages entre les perceptions des élèves et des enseignants quant aux apprentissages. Il semble en particulier que les élèves souhaitent pratiquer oralement une langue alors que les modalités didactiques dans la classe n'y sont pas favorables. Or, ces élèves de classes bilingues ont des cours de FLE mais aussi des cours de DNL en français. Autrement dit, ils apprennent à utiliser la langue pour communiquer, pour réfléchir, et le font en cohérence – au moins intuitivement – avec leurs compétences sociolangagières et scolaires qu'ils développent par ailleurs dans leur L1. Comment ces transferts s'opèrent-ils ? Pourraient-ils être davantage reconnus pour soutenir les apprentissages ? Les DNL contribuent-elles à ces apprentissages ? C'est la question que nous nous sommes posée sur notre propre terrain et qui a orienté notre équipe de recherche vers une méthode de recherche de type ethnographique.

Pour comprendre ce qui se joue pour les élèves allophones ayant participé à cette recherche ethnographique, je présenterai dans un premier temps le contexte scolaire français dans lequel ils arrivent et sur ce que l'on sait des apprentissages académiques dans ces conditions sociolinguistiques. Je présenterai ensuite l'intérêt de l'approche ethnographique pour la didactique des langues. Je m'arrêterai tout particulièrement sur cette démarche parce qu'il me semble que les résultats auxquels elle conduit ont un intérêt didactique transposable à d'autres contextes sociolinguistiques scolaires. C'est en tout cas ce que je voudrais vous soumettre, en mettant les premiers résultats à l'épreuve de votre connaissance d'un contexte scolaire fort différent.

Pour finir, je croiserai un ensemble de données (observations, entretiens, explicitations, etc.) qui rendent compte de leurs savoirs et de leurs savoir-faire en langue de scolarisation. L'analyse révèle en effet chez ces élèves des « connaissances ignorées » (Penloup, 2007). Ces « manières d'apprendre » se tisseraient du fait des contacts avec une culture scolaire « autre ». Ces ressources sont apparemment mal connues des enseignants, et en tout cas peu problématisées en termes sociodidactiques. À l'instar de Dabène et Rispaïl (2008), Rispaïl et Blanchet (2011), j'entends par *socio-didactique* une réflexion didactique sur les apprentissages qui postule que les pratiques sociales ont à faire avec les pratiques d'apprentissage en contexte. J'en discuterai donc dans une perspective sociodidactique.

1- Apprendre une langue étrangère comme langue de scolarisation

Ces jeunes élèves doivent apprendre très vite le français, d'abord comme une langue totalement étrangère ou presque, puis comme une langue qui contribue à leur développement sociocognitif, et qui s'inscrit peu à peu dans leur identité langagière. La prise en compte de la diversité de ces parcours d'élèves relève de l'inclusion scolaire.

1-1 La question de l'inclusion scolaire en France

Lorsqu'un jeune étranger de moins de 16 ans arrive en France (environ 0,5 % des élèves en France aujourd'hui), il est scolarisé dans une classe correspondant approximativement à son âge. Son niveau de français est évalué à son arrivée et s'il ne parle pas le français (seule langue de scolarisation en France), il est prévu qu'il bénéficie de cours spécifiques intégrés, à raison de 12 heures par semaine la première année (dispositif UPE2A⁴¹). Le reste du temps, cet élève allophone fréquente une classe correspondant à son âge, où il apprend à la fois de la langue et des savoirs disciplinaires. L'année suivante, un parcours complémentaire peut être constitué selon les besoins. Dans l'établissement qui nous occupe, ces élèves bénéficient de six heures de cours de français « langue seconde » (désormais français L2) la seconde année de scolarisation.

En 2012, des textes nationaux situent clairement ces dispositifs dans une logique inclusive visant « l'éducation pour tous », et proposent des orientations plutôt que des cadres d'action homogènes. Les principes énoncés sont novateurs en France : cet apprentissage est explicitement présenté comme l'affaire de tous les enseignants et pas exclusivement de celle de l'enseignant de FLE, on n'enseigne pas la langue dans un seul espace mais dans toutes les situations didactiques, on s'appuie sur ce que les élèves savent déjà faire :

⁴¹ Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivant (en France).

« L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers. (...) Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) doivent disposer de toute la souplesse nécessaire à l'accueil des élèves et à la personnalisation des parcours, organiser les liens avec la classe ordinaire et donc prévoir des temps de présence en classe ordinaire. (...) L'enseignement du français comme langue de scolarisation ne saurait être réalisé par le seul professeur de l'UPE2A : l'ensemble de l'équipe enseignante est impliquée. (...) » MEN, circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012.

Une circulaire nationale a surtout pour fonction d'orienter l'action éducative et les moyens et publics peuvent grandement varier d'un terrain scolaire à un autre. Mais certains invariants demeurent :

- ces élèves apprennent une ou deux langues étrangères au statut international (le plus souvent l'anglais et/ou l'espagnol) et participent aux enseignements disciplinaires habituels ;
- leurs langues premières étant généralement une langue de la migration, rien n'est prévu pour renforcer leurs compétences dans ces langues qui, de fait, sont minorées jusqu'à parfois disparaître de leur répertoire linguistique;
- les savoir-faire des élèves sont peu visibles, et peu mobilisés dans les classes ; on ne peut donc pas postuler que l'existence du dispositif valide effectivement *a priori* une dynamique d'inclusion.

Les élèves allophones sont fragiles, et pourtant les enseignants de classe ordinaire enseignent de façon parfois très transmissive des savoirs dans une langue dite « maternelle⁴² ». Ils se disent le plus souvent démunis face à ces élèves qui « maîtrisent » pas ou peu la langue française, en tout cas sans doute pas suffisamment pour apprendre comme les autres. Ces enseignants, nombreux, que nous avons rencontrés à la faveur de stages ou de recherches sur ces questions, disent qu'ils ne savent pas comment faire. Ils relèvent qu'ils n'ont aucune idée de ce que comprend – ou pas – l'élève allophone. Pour eux, « allophone » est le plus souvent synonyme de « non francophone » alors que le terme suggère plutôt la maîtrise d'au moins une langue « autre ». Autrement dit, derrière leur demande concernant le « comment », il y a une question trop peu souvent exprimée

⁴² En France, en l'occurrence, cette langue dite « maternelle » est le français.

parce qu'elle fait paraître un enseignant bien peu compétent : « quels sont donc les besoins de ces élèves ? ».

Poser la question en ces termes revient à souligner que les enseignants ont sans doute pour la plupart un panel d'outils à leur disposition mais qu'ils ne savent pas lesquels seraient pertinents dans une situation ou une autre. Or, une dynamique d'inclusion suppose que la langue de scolarisation soit considérée comme un objet d'apprentissage par l'ensemble des enseignants, en complémentarité avec les langues et cultures familiales des élèves (Helot, 2014 ; Coste 2013). Ces questions sont cruciales dans le domaine du bilinguisme, elles sont aussi un enjeu fort de la lutte contre les inégalités scolaires parce qu'elles conditionnent les processus de secondarisation, qui supposent que l'élève « ait constitué le monde des objets scolaires comme un monde d'objets à interroger sur lesquels il peut (et doit) exercer des activités de pensée et un travail spécifique » (Bautier et Goigoux, 2004, p.91). Cette lecture qui allie la dimension macro- et micro- de l'apprentissage scolaire d'une L2 demande à se vérifier dans la diversité des expériences singulières des élèves.

1-2 Inclusion et enseignement d'une L2

Plusieurs travaux portant sur l'enseignement bilingue montrent qu'il est possible – et pertinent - d'utiliser toutes les langues présentes dans son répertoire verbal plurilingue pour apprendre les savoirs scolaires et disciplinaires. On insiste aussi sur l'impact de la littératie et sur l'importance des procédures collaboratives et interculturelles au sein de la classe. Cummins identifie par ailleurs cinq types de transferts interlangues possibles :

Ils peuvent concerner :

- *des concepts (ex. comprendre le concept de la photosynthèse) ;*
- *des stratégies métacognitives et métalinguistiques (ex. stratégies de visualisation, utilisation de supports visuels ou d'organiseurs graphiques, moyens mnémotechniques, stratégies d'acquisition du vocabulaire, etc.) ;*
- *des dimensions pragmatiques du langage (ex. accepter de prendre des risques en communiquant dans la L2, être capable de s'appuyer sur des indices paralinguistiques comme les gestes pour faciliter la communication, etc.) ;*
- *des connaissances linguistiques spécifiques (ex. connaître le sens de photo dans photosynthèse) ;*
- *la conscience phonologique (savoir que les mots sont composés de sons distinctifs et percevoir ces sons). (Cummins, 2014, p. 49)*

Ces compétences ne sont pas nécessairement visibles dans la classe. Pourtant une « didactique inclusive d'une langue de scolarisation » suppose que l'on autorise les élèves à ériger en ressources des savoirs et savoir-faire qu'ils ne peuvent tous partager linguistiquement puisqu'ils sont souvent uniques locuteurs de leur langue dans le groupe. Or ces ressources peuvent se construire ailleurs et autrement qu'à l'école, elles peuvent se constituer en « connaissances ignorées » :

[Elles sont fondées sur l'hypothèse de] l'« existence chez certains élèves de « ressources » ignorées par l'institution scolaire, qu'elle gagnerait pourtant à prendre en compte. En effet, ces ressources construites au sein de pratiques scolaires ou extra-scolaires, mais dans tous les cas à l'insu de l'école, pourraient, selon nous, constituer des points d'appui pour la réalisation des apprentissages institutionnellement visés. [...] Cette approche nous semble d'autant plus nécessaire aujourd'hui que l'école ne peut plus prétendre détenir le monopole de la distribution du savoir » (Penloup, 2007, p.7).

Une approche ethnographique de la classe est à même de documenter nos savoirs sur ce point parce qu'elle traite justement de pratiques singulières sans chercher à les mesurer mais plutôt à les qualifier.

1-3 L'ethnographe et le didacticien : des regards croisés

Plusieurs chercheurs se sont intéressés aux pratiques langagières de la classe de langue étrangère avec une approche ethnographique, et ont contribué ainsi à révéler des enjeux sociolinguistiques de situations d'apprentissage (par exemple : Cambra-Giné, 2003 ; Moore et Sabatier, 2012). Les acteurs directement impliqués dans la salle de classe (l'enseignant, les élèves, le didacticien) voient et agissent en fonction de leur expérience du monde et des cadres éducatifs qu'ils projettent dans la situation vécue ou observée. Ils cherchent par exemple les critères d'efficacité d'une situation d'apprentissage. L'ethnologue pour sa part a une présence – et un regard – différent sur ce qui se joue dans la classe : il rend compte d'un petit monde en train de se faire.

Le regard de l'ethnologue fait émerger des processus d'enseignement/apprentissage « naturalisés » par les enseignants et les élèves. Le didacticien les interprète en fonction d'une dynamique d'enseignement/apprentissage. Les observations de l'ethnographe lui sont utiles : en décrivant, l'ethnographe fait voir les conditions réelles de cet enseignement/apprentissage du français langue seconde par la scolarisation (L2) mais il peut aussi percevoir les malentendus, les impensés, les lieux de tensions et les transformations

possibles. Ce qui fait la validité de la méthode ethnographique – qui décrit – pour la didactique – qui interprète – réside avant tout dans la construction du regard que l’ethnographe porte sur la classe. De cela découlent peut-être, des propositions didactiques innovantes dont les enseignants peuvent s’emparer :

« Alors qu’une attitude religieuse institue, institutionnalise et célèbre une série de relations avec du déjà dit et du déjà vu, l’ethnographe se doit de défaire ce lien : celui du prêt à regarder, du prêt à dire, du déjà vu, tellement vu, tellement entendu que l’on répète, tant le regard a été arrêté et la parole stabilisée » (Laplantine, 2015, p. 107)

Pour cela, l’ethnographie de la classe de langue suppose une présence régulière, une observation participante qui s’installe dans la durée. Dans le même temps, elle implique une distanciation du chercheur, qui se doit d’investir un va-et-vient parfois coûteux entre les temps d’immersion dans la classe et les temps de réflexivité, d’écriture et de relecture de l’expérience, des temps aussi de mise à l’épreuve du ressenti sous d’autres regards. Les données ethnographiques ne sont donc pas « naturelles » mais construites, et elles ne sont validées que parce qu’elles ont été soumises à des interprétations sociolinguistiques et didactiques différentes.

Pour autant, l’interprétation finale relève toujours de celui qui transpose, dans l’écriture – ou dans la formation –, son propre regard, informé par les autres. Ainsi, un même corpus, soumis à plusieurs regards croisés, pourra générer plusieurs interprétations, non pas opposées mais singulières et complémentaires. Elles éclairent alors des pans différents d’une réalité qui, par ailleurs, n’existe que parce que l’ethnographe y a participé aussi. Je m’arrêterai ici tout particulièrement sur le protocole que nous avons mis en place pour l’étude *Parlangues*, que je vous présente maintenant.

2- Une recherche sociodidactique : Parcours, langues et apprentissages en français d’élèves plurilingues

Le premier volet de l’étude *Parlangues*⁴³ a été mené en 2015/2016, pendant un an dans une classe de 14 adolescents apprenant le français six heures par semaine. La recherche s’est déroulée dans une petite ville française très ordinaire. Elle visait dans un premier temps à qualifier les processus d’enseignement et d’apprentissage en français pour des collégiens plurilingues dans un établissement scolaire situé dans un contexte urbain mixte

⁴³ L’équipe est composée de six membres : des chercheurs en didactique des langues et en acquisition du langage, mais aussi des praticiens (enseignants, inspecteurs, formateurs) : <http://espe.univ-rouen.fr/projet-parlangues-537105.kjsp>

(méthodologie qualitative), à identifier des facteurs de réussite. Dans un second temps, nous envisageons des perspectives pour la formation.

2-1 Protocole d'une recherche ethnographique

L'ethnographie de la classe est une méthode plutôt qu'une méthodologie, elle suppose une présence régulière et fréquente dans la classe, qui alterne avec des temps de réflexion personnelle, des temps d'échange entre chercheurs pour s'informer et se questionner, et des temps d'écriture réflexive. C'est ce que nous avons mis en place dans un collège de centre-ville dans lequel le directeur et l'enseignant de la classe UPE2A nous ont accueillis avec bienveillance. Nous avons cependant découvert peu à peu que dans l'établissement les enseignants avaient peu l'habitude de travailler en équipe et qu'ils étaient le plus souvent assez isolés. Des freins à la participation effective de l'ethnographe dans la vie de l'établissement sont donc peu à peu apparus. Le processus de recherche s'est organisé dans une dynamique complexe ethno-socio-linguistique (Blanchet, 2012).

Pour ma part, je schématiserai ainsi les étapes chronologiques qui structurent la recherche :

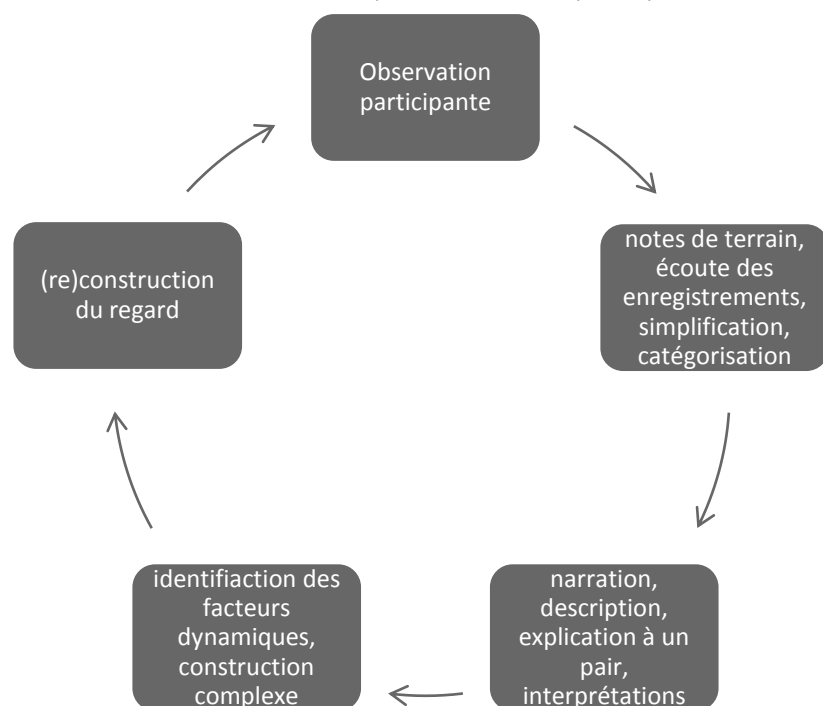


Tableau 1 : Le processus de recherche ethnographique *Parlangues* Rouen-1
(cycle hebdomadaire, huit semaines)

Dans ce processus, la durée et la fréquence sont essentielles. Dans le cas de *Parlangues*, seule une présence longue et fréquente (une demi-journée par semaine pendant huit semaines puis une fois tous les deux mois environ) permettait de connaître un peu les élèves dans leur singularité. Cette fréquence a permis de voir comment se déroulaient les interactions didactiques. Les données langagières recueillies sont écrites et orales, observées et rapportées (observations de classe, entretiens réflexifs, écrits d'élèves et d'enseignants, participation à la vie de classe...). Un dernier entretien six mois plus tard avec les élèves (et un autre avec l'enseignante) a permis de vérifier que notre présence n'avait pas particulièrement marqué les élèves, qui se souvenaient de nous comme des enseignants qui « aidaient en particulier ceux qui en avait besoin ». Ils nous avaient en effet signifié régulièrement que notre présence avait nécessairement pour but de les aider à apprendre. C'est donc avec cet esprit que nous avons écouté, observé, et échangé avec eux.

2-2 Les élèves et leurs parcours

Bien que le contexte scolaire français soit *a priori* très éloigné du contexte asiatique, et des conditions d'enseignement dans une classe de FLE en contexte non francophone, ce que disent les élèves *Parlangues* de leur apprentissage et de leur perception de l'école paraît étonnamment consensuel, indépendamment des pays d'origine représentés, des parcours scolaires antérieurs, et des profils d'apprentissage observés en classe. Ils vont dans le sens de constats faits ailleurs concernant les liens entre langage académique et communication, constats faits par Cummins notamment (Cummins, 2014 pour une synthèse en français). Ils ouvrent des pistes didactiques encore peu explorées.

Dans le cadre de cet article, je croiserai ce que les 14 élèves disent de leur expérience en classe ordinaire et en classe d'accueil. En contrepoint, je croiserai leur retour sur une activité d'apprentissage et les observations menées de cette même activité: apprendre l'usage des prépositions. Je terminerai par les stratégies « ignorées » qu'ils déploient, au triple sens que relève M.-C. Penloup (2007) : ne pas connaître, ne pas prendre en considération, rejeter. Ces échanges ont fait émerger des difficultés linguistiques très concrètes qu'ils ont appris à gérer individuellement sans savoir comment y remédier. De cela découlent des pistes didactiques très concrètes qui invitent l'enseignant à situer son action en complémentarité des ressources que l'élève peut déployer.

Nous avons partagé le temps scolaire de 14 collégiens (huit filles et six garçons) de 12 à 15 ans, tous arrivés depuis un an environ en France. Tous ont déjà été scolarisés, ils savent lire et écrire au moment de la recherche. Ils bénéficient de six heures de cours de français L2 par semaine, après une année passée à l'école dans un dispositif de 12 heures par semaine. Les observations de classe montrent qu'à ce moment de leur scolarisation, ils ont appris à se comporter comme on l'attend d'eux à l'école française, ils viennent régulièrement au cours de français L2 et s'y montrent actifs, certains parlent plus volontiers que d'autres, aucun ne montre qu'il a travaillé ses leçons à la maison, les exercices écrits donnés par l'enseignante ne sont pas vérifiés individuellement mais corrigés collectivement.

L'enseignante est française, elle a une expérience avérée de ce public, elle aime enseigner dans ces classes et est très appréciée de ses élèves. Nous avons cependant pu observer que les échanges avec les collègues de l'établissement sont peu nombreux : l'enseignante répond aux demandes mais n'initie aucun travail pédagogique d'équipe.

Les langues et nationalités des élèves sont très diverses, huit d'entre eux parlent au moins deux autres langues, huit ont un parcours migratoire complexe... mais seul un élève dit avoir

encore une vie difficile. Pour tous les autres la situation s'est améliorée, surtout parce qu'ils peuvent désormais communiquer, disent-ils. Globalement, les situations familiales restent souvent précaires mais relativement stabilisées, ce qui leur permet de s'investir dans les apprentissages.

Le tableau qui suit présente les élèves en synthétisant quelques éléments saillants de leur parcours sociolangagier et scolaire⁴⁴ :

Elève	S	Âge	Pays précédent (et autre)	Langues parlées	Collège	Niveau L2 en janvier	Suite de la scolarité
1A	g	15	Roumanie	une	autre	faible	retour en Roumanie
2A	f	14	Italie (Côte d'Ivoire)	plusieurs	autre	bon	classe générale
3C	g	15	Roumanie	une	le même	faible	lycée professionnel
4D	f	12	Russie (Géorgie)	plusieurs	autre	bon	classe générale
5E	f	12	Italie (Serbie)	plusieurs	le même	bon	classe générale
6G	f	14	Angola	une	autre	faible	classe générale avec soutien adapté
7K	g	15	Arabie Saoudite	une	autre	faible	?
8K	g	15	Liban (Syrie, Jordanie)	plusieurs	le même	bon	formation professionnelle
9L	f	15	Algérie	plusieurs	autre	bon	classe générale
10M	f	12	Italie (Algérie)	plusieurs	autre	bon	classe générale
11R	g	14	Portugal (Cap Vert)	une	le même	faible	classe générale
12S	f	14	Irak	une	le même	faible	classe générale avec soutien adapté
13S	f	14	Royaume Unis (Congo)	plusieurs	autre	bon	classe générale
14Y	g	15	Mauritanie (Sénégal)	plusieurs	le même	faible (écrit)	classe générale avec soutien adapté

Tableau 1 : Parcours migratoire et scolaire des élèves

⁴⁴ Source : entretiens et questionnaires, informations officielles etc.

Après plusieurs semaines d'observation, les élèves ont répondu à un premier questionnaire en classe, puis ont accepté de participer à un entretien individuel semi-directif dans lequel ils pouvaient clarifier leurs réponses au questionnaire et expliciter un moment d'apprentissage que nous avions par ailleurs observé.

Les entretiens se sont déroulés pendant les temps de cours mais dans un espace isolé, avec chacun des 14 élèves volontaires et ont duré entre 30 et 50 minutes. Les entretiens ont pu éclairer et nuancer des éléments biographiques que nous connaissions partiellement. Les parcours migratoires peuvent être très complexes, les langues parlées nombreuses. Ils ont permis à certains de se raconter plus intimement et ont favorisé des échanges de qualité sur les apprentissages. Dans deux cas (7K et 12S), une collègue arabophone participant à la recherche était présente et a joué le rôle d'interprète lorsque l'élève le souhaitait. Son aide a effectivement été sollicitée par chacun d'eux, au moins en partie. Tous les autres entretiens se sont déroulés en français uniquement. Le guide d'entretien comprenait plusieurs parties distinctes mais nous ne traiterons ici que des questions portant sur les apprentissages en L2 :

1. Questions biographiques introductives (support : le questionnaire)
2. Les langues parlées et les langues utilisées pour réfléchir
3. Exploration des apprentissages à partir d'un support de FLE et d'un support d'un autre cours : « Comment as-tu fait ? raconte pas à pas ... » (méthodologie proche des entretiens d'explicitation de Vermersch (2000), support : les cahiers de l'élève)
4. Emergence de stratégies d'apprentissage personnelles de la L2 à des fins de scolarisation
5. Le cas échéant, aide personnalisée du chercheur sur une difficulté d'apprentissage identifiée au cours de l'échange (accompagnement pédagogique)
6. Ouverture : « Est-ce que cela t'a intéressé ? Souhaites-tu rajouter des éléments ? »

3- Savoirs disciplinaires - langues de scolarisation : des corrélations complexes

Lorsqu'on demande aux élèves quelle est leur matière préférée et quelle est selon eux la matière la plus facile (question posée en partie dans le questionnaire et développée dans l'entretien), leurs réponses diffèrent et ils sont en capacité d'argumenter leur choix : 12 élèves évoquent des matières différentes. Les matières préférées qui sont citées sont le plus souvent les langues (français L2, anglais, espagnol ...). Pourtant, ils déclarent aussi apprendre beaucoup plus dans des matières qui sont assez complexes langagièrement : le français littéraire (cité deux fois), l'histoire (cité trois fois), les sciences et vie de la terre ou physique-

chimie (cité quatre fois) sont pour eux des disciplines dans lesquelles ils apprennent à comprendre leur monde, le monde qui les entoure. Ils justifient tous leur choix en citant un élément au moins qu'ils ont compris grâce à ce cours (de nouveaux auteurs, la seconde guerre mondiale, la reproduction, le circuit électrique...). Ces savoirs disciplinaires travaillés en classe sont dans tous les cas explorés aussi à la maison (livres et Internet). Pour illustrer cette tendance, voici un exemple extrême : celui d'un élève passionné par l'histoire alors qu'il ne peut travailler avec le français. L'enseignante, en lui permettant d'utiliser d'autres langues, soutient ses apprentissages :

1. ENQ(uêtrice) : // alors // comment tu fais / pour apprendre / en histoire géographie / parce que c'est difficile quand même ?
2. 7K (*ne comprend pas la question alors la traductrice (T) la lui traduit en arabe et K répond à T en arabe*)
3. T : d'accord // il utilise le dictionnaire et / il dit qu'il a beaucoup d'acquis en histoire et en géo
4. ENQ : d'accord // d'où ça vient ? (*T traduit et 7K répond en arabe*)
5. T : il regarde beaucoup You Tube
6. ENQ : en histoire-géographie ?
7. 7K: oui // (*en arabe à T*) - T : il / il est passionné par la première / et deuxième guerre mondiale / et les Ottomans
8. ENQ : d'accord // d'accord // bon / et dans les autres matières / quelles sont les matières où tu apprends le plus de choses ? (*T traduit et 7K répond en arabe*)
9. T : d'accord // il préfère l'histoire-géo / parce que l'enseignant l'aide beaucoup / pour apprendre / contrairement aux autres enseignants
10. ENQ : d'accord // mais / par exemple / il a des cours d'anglais
11. 7K : / en cours d'anglais / euh / j'ai compris // mais histoire-géographie / j'aime (...)
12. ENQ : d'accord // et c'est le seul cours où tu apprends beaucoup de choses ? T : (*traduction*)
13. 7K : oui
14. ENQ : les autres / tu apprends pas ?
15. 7K : non
16. ENQ : et dans le cours de FLS ?
17. 7K : ah / alors / les cours de FLS // c'est bien / mais histoire-géographie / c'est trop bien

Les processus de secondarisation des savoirs sont donc bien à l'œuvre y compris quand les compétences langagières semblent insuffisantes en langue de scolarisation. L'apprentissage en L2 peut donc bénéficier de ces moments d'apprentissage disciplinaire.

Pourtant, de l'aveu de beaucoup, ces cours sont aussi les moments les plus fréquemment cités comme étant ceux de l'impuissance, de l'incompréhension et de la passivité : l'un dit qu'il ne fait que recopier sur le voisin et ne sait même pas identifier les moments où l'on change d'activité en classe, l'autre évoque les reproches d'un enseignant sur une activité qu'il ne savait même pas devoir faire, le troisième ne peut relire ce qu'il a écrit dans sa leçon... les cahiers présentés sont le plus souvent incomplets, difficiles à lire, quand ils ne sont pas absents... Ils apprennent peu dans ce cas. L'extrait suivant rend compte de cette délicate frontière entre le possible et l'impuissance. Pour 8K, l'existence de consignes écrites a permis l'activité d'apprentissage, alors que l'incompréhension génère malentendus et frustrations.

Notes de recherche 1 - Entretien avec 8K (extrait) : impuissance et réussite en mathématiques

Exemple de la matière math : on regarde son cahier. Il a eu cours le matin. Il montre un graphique non terminé sur un papier millimétré, sans légende. Il explique qu'il n'a pas du tout compris ce qu'il fallait faire (consignes orales) et qu'il a fini par recopier sur le voisin. Il dit que dans plusieurs matières il ne travaille pas parce qu'il ne comprend pas les consignes qui sont données, elles le sont oralement. On feuillette le cahier de math et je remarque une construction géométrique très soignée. Je lui demande comment il a fait, il dit qu'il l'a faite seul en classe, et me montre comme une évidence la consigne de construction qui est collée et photocopiée juste au-dessus, il me dit que lorsque c'est inscrit ainsi il peut le faire, et qu'il arrive à trouver le sens des mots qui lui manquent. Mais la plupart du temps il n'accède pas aux consignes (soit elles sont orales, soit il ne sait pas de quoi il s'agit). (...)

Il exprime à nouveau son angoisse de ne pas pouvoir « faire » dans les cours.

L'aide qu'il relève est l'aide de « Jules », qui est une sorte de tuteur, en particulier en technologie, mais pas dans tous les cours. Il semble de K n'ose pas tout le temps lui demander de l'aide. (L'enseignant principal confirmera que Jules est le tuteur attitré, que la relation est donc légitime sur le plan institutionnel, et dans toutes les matières, mais il ne semble pas que K l'ait compris).

Les cours disciplinaires apparaissent donc à la fois comme des lieux d'émancipation (par la curiosité intellectuelle qui est éveillée) et des lieux de frustration (par l'incompréhension des codes langagiers et des codes culturels en circulation). Dans cette configuration, le cours de français L2 ou de langues étrangères peuvent effectivement apparaître comme un havre, dans lequel le temps est donné de « tout » comprendre : la langue est elle-même l'objet de toutes les curiosités.

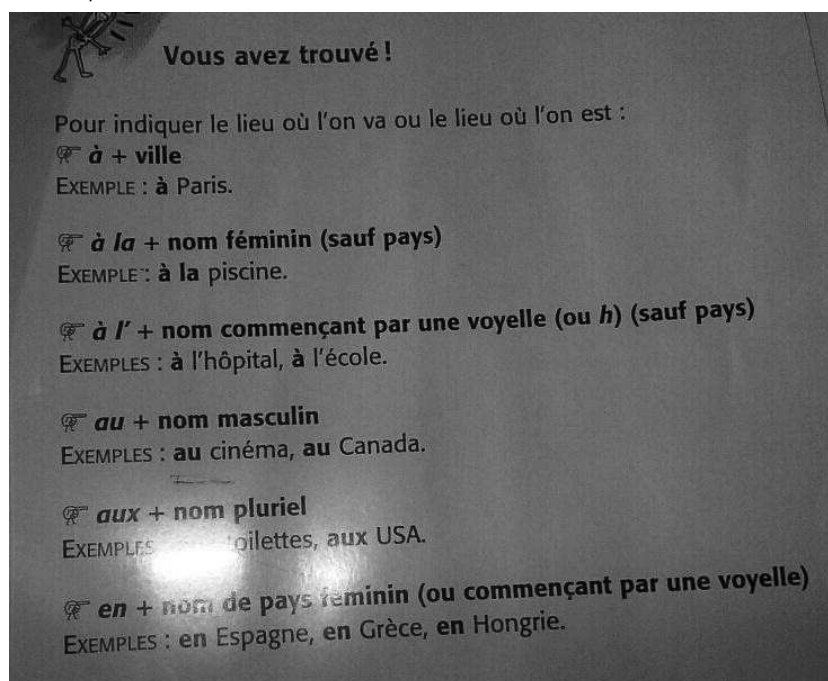
3-1 La langue dans le cours de français L2 : savoirs et étayage

Et en effet, lorsque les élèves évoquent pas à pas leur activité en cours de français L2 à propos de la leçon sur les prépositions, ils témoignent d'une grande diversité de procédures, qui peuvent rendre perplexe de prime abord. L'enseignante voulait qu'ils cherchent (et trouvent) une règle présidant à la distribution des prépositions : à devant un nom de ville, en devant un nom de pays... avec une variation en termes de genre et de nombre.

Objectif	comprendre le fonctionnement des prépositions introduisant un nom de lieu et les utiliser (à, au, en, etc.)	Durée Evaluation	1h30 environ Ecrit, une semaine plus tard
Séance précédente	auparavant un texte a été lu et compris : <i>Le Voyage de découverte</i>	Support	texte, exercices et règles photocopiés
Exemple de phrases travaillées et discutées lors des entretiens	<p>Leçon : à la mer, à l'hôtel, au Portugal, aux Etats-Unis, aux toilettes, en Italie, en Norvège.</p> <p>Exercice d'application : Je pars ___ Moscou, ___ Russie. Je vais ___ Berlin, ___ Allemagne. Je vais ___ la montagne, ___ Népal. Je rentre ___ France, ___ Marseille. Je fais de la plongée sous-marine ___ Seychelles.</p>		
Déroulement	<ol style="list-style-type: none"> 1. Découverte : Relevé des groupes nominaux comprenant un nom de lieu et une préposition, classement raisonné dans un tableau donné : colonnes différentes selon les prépositions (individuel) 2. Induction : observation de cette classification et hypothèses sur les règles y afférant (par groupe de deux) 3. Vérification mise en commun au tableau, vérification par l'application à une autre liste (collectif) 4. Structuration : énonciation de la règle et trace écrite photocopiée. (collectif) 5. Application : exercices à trous (individuel avec aide si besoin) 6. Vérification, production : correction et emploi oral. (collectif) 		

Tableau 2 : Verbatim de la leçon de français L2 sujette à explicitation avec les élèves

Après le temps de découverte, l'induction de la règle et sa co-construction en collectif, voici la trace écrite qui leur a été distribuée :



Trace écrite : synthèse sur les prépositions

Aucun élève n'a émis ce jugement sur la pertinence de cette leçon mais tous ont témoigné de procédures très différentes pour mener ces tâches à bien. Certains n'ont rien appris : Trois au moins ont répondu à l'exercice d'application parce qu'ils « savaient déjà » comment on le dit. Ceux qui ont essayé d'appliquer la règle se sont très vite trouvés confrontés à une difficulté de taille : certains ne connaissaient ni le Népal, ni les Seychelles, ni même parfois Marseille... trop d'informations à demander à l'enseignant alors on ne demande rien... et on donne des réponses au hasard... Elles seront corrigées par la suite grâce au collectif mais feront très rarement l'objet d'un apprentissage sur les lieux géographiques⁴⁵.

Pour ce qui concerne spécifiquement cette séance, la diversité des manières de faire est emblématique de nos observations :

- Deux élèves ont travaillé en autonomie sur d'autres sujets,
- Deux élèves ont effectivement tenté (et réussi) un raisonnement grammatical tel qu'attendu,

⁴⁵ Cela peut cependant se faire à l'initiative des élèves, comme cela a été le cas de Seychelles ici (pour une analyse, voir Jaskula, à par.).

- Quatre élèves se sont appuyé sur leur intuition de la langue (et ont réussi partiellement),
- Trois élèves l'ont fait pas à pas en étant guidé et aidé par des adultes dans la classe,
- Trois élèves se sont montrés passifs, ont attendu que le temps passe, et n'évoquent dans les entretiens aucun souvenir de ce moment d'apprentissage.

À l'extrême de ce continuum on peut citer le cas de 12S qui, lors de l'entretien, témoigne d'une difficulté de décodage qui n'était connue de personne (ni de l'enseignante, ni d'elle-même d'ailleurs). L'entretien est donc devenu finalement aussi une occasion d'apprentissage.

Notes de recherche 2 - Entretien avec 12S (extrait) : le graphème [gne]

On s'arrête à la leçon de FLS sur les prépositions. Elle a un souvenir partiel, et on ne pourra pas aller jusqu'à la reformulation de la leçon. Le cahier est incomplet, il manque par exemple le texte de départ. (...) Je lui demande donc de relire la première phrase et de m'expliquer comment elle a fait ces choix. La première phrase est : Je vais (à) Berlin, (en) Allemagne.

Elle lit la phrase avec les prépositions correctes (pas de rature) mais bute sur Allemagne, qu'elle lit Allemage. Je la fais relire, elle relit de la même manière, et cela ne fait pas sens. Elle me dit qu'il s'agit d'un pays mais non pas parce qu'elle reconnaît le pays, parce qu'elle sait que le « en » suppose qu'il s'agit d'un pays. La logique est donc inverse à ce qui est recherché.

Je soupçonne un problème de décodage du graphème [gne].

Je lui écris je mange, elle décode correctement.

Je lui écris peigne, elle ne décode pas correctement, et le mot ne fait pas sens. Confirmation donc qu'il y a un problème de décodage.

Je lui demande avec quoi elle se coiffe, elle cite brosse. Elle ne cite rien d'autre.

Je lui dessine une brosse, qu'elle reconnaît. Je lui dessine un peigne, qu'elle reconnaît mais dit qu'elle ne connaît pas le mot. Je le lui dis.

Elle relit « peigne » correctement.

Alors je lui explique qu'elle n'a pas su décoder [gne].

Je lui demande de lire la phrase 2 : « je vais (au) ski, (à la) montagne ». Elle décode tout à fait correctement, je lui demande ce que veut dire montagne, elle connaît le mot et sait me l'expliquer, même si elle manque de vocabulaire précis. Nous nous arrêtons sur le [gne], elle reconnaît le graphème, et je lui montre qu'il s'agit du même graphème. Elle décode alors Allemagne correctement après quelques hésitations, reconnaît le nom du pays, cela fait sens, elle sait que l'Allemagne est un pays. Son visage s'éclaire elle a compris.

On le voit, le bilan est mitigé et dessert les élèves les plus faibles. Mais l'engagement des élèves dans cette tâche apparaît moins dépendant de leurs compétences linguistiques effectives que des procédures d'étayage mises en place par l'enseignante. La connaissance des lieux cités dans l'exercice est un élément étayant ces apprentissages langagiers, un pré-requis pédagogique discriminant, ici générateur d'inégalités.

Les élèves alternent entre ces deux situations d'apprentissage (français L2 et disciplines) et il est raisonnable de penser que ces changements nécessitent des stratégies d'apprentissage adaptées, que les élèves forgent de façon empirique.

3-2 Stratégies personnelles pour apprendre : la part du langage

Au fil des entretiens, des stratégies d'apprentissage apparaissent comme particulièrement importantes pour certains élèves, mais elles ne sont exprimées comme telles qu'après le moment de relecture des cahiers. Elles sont généralement présentées comme non « légitimes » par ces élèves, ou peut-être comme peu importantes pour les enseignants, alors qu'elles sont fondamentales.

L'entretien de fin d'année confirmera que certains développent et structurent ces stratégies tout au long de l'année, ils en voient donc peu à peu la valeur. Un proche a pu les encourager dans cette voie, ils en ont vu les effets bénéfiques sur leurs résultats scolaires. Ce sont des connaissances ignorées qui se sont transformées finalement en ressources. Mais ce n'est pas le cas de tous les élèves, ni le cas de toutes les stratégies évoquées.

Je citerai cependant ici celles que l'on sait pertinentes pour apprendre en L2, que les élèves ont évoquées et que pourtant leurs enseignants ne connaissent pas :

- Pour ce qui concerne la littérature :
 - lire beaucoup, lire des livres que l'école ne recommande pas
 - écrire des histoires, des contes, et les lire à ses parents
 - écrire des listes, les compléter, les organiser
 - relire, oraliser, enregistrer, écouter
 - calligraphier, recopier
- Pour ce qui concerne les interactions sociales
 - communiquer en français très fréquemment, avec des interlocuteurs très variés
 - demander des explications aux proches et aux pairs

- privilégier les occasions de communiquer en français uniquement (situations unilingues)

Je m'arrêterai tout particulièrement sur l'utilisation des autres langues comme ressources pour apprendre parce que ces stratégies sont caractéristiques de connaissances ignorées de l'institution et mobilisées parfois inconsciemment par les élèves. En ce sens, elles gagneraient à être mieux connues pour être étudiées en tant que ressources didactiques possibles.

Hors de la classe, plusieurs utilisent les nouvelles technologies pour regarder des vidéos sous-titrées, pour traduire, etc. Les pairs et les proches sont sollicités dans une moindre mesure. Mais les bons élèves parlent le plus souvent plus d'une langue étrangère. Ils remarquent qu'au cours du temps la L1 s'efface quand ils réfléchissent pour l'école. Au moment des entretiens, dix élèves sur quatorze disent qu'ils réfléchissent à l'école principalement en français, alors que l'année précédente ils mobilisaient d'autres langues, qui avaient aussi été des langues de scolarisation antérieurement (anglais, italien, arabe, russe, portugais...). Les langues d'appartenance qui n'avaient pas été utilisées auparavant dans un cadre scolaire ne sont pas citées (l'arabe pour certains, mais aussi le lingala, le soninké, l'amazigh...). Seule 4D, bonne élève par ailleurs, évoque des stratégies de comparaison linguistique et sait analyser ses manières de faire : elle dit écrire pour comprendre, penser en russe, en anglais, mais pas en géorgien ni en yezidi : « Il y a des langues qui aident et pas d'autres (...) mais maintenant je réfléchis plus en français qu'avant (...) je me rappelle qu'est-ce qu'on a fait après je fais la même chose et je pense en français / et en russe si j'ai pas compris et je traduis alors pour comprendre comment ça marche ».

Tous cependant ne sont pas à l'aise avec leurs langues : les quatre élèves qui disent continuer à réfléchir avec une autre langue et qui l'évoquent comme une difficulté, ne sont pas arrivés plurilingues en France. Ici il s'agit du roumain (1A et 3C) et l'arabe (7K et 12S). Cette L1, très présente dans leur environnement familial, peut engendrer des conflits de loyauté dans une famille qui n'utilise pas du tout le français, comme chez 3C par exemple : « je parle souvent roumain au foot et sur Facebook mais ça me dérange parce que je voudrais bien parler français et ça, ça me bloque (...) je pense qu'il faut parler que français // même à la maison il faut faire ça / ». À l'opposé des « bons élèves » stratégiques, on entend donc aussi ceux qui relèvent leur impuissance, qui en sont frustrés, et qui parfois développent en réponse des stratégies d'évitement de l'école (refus des devoirs, surinvestissement dans le sport, etc.).

Ces élèves nous ont donc parlé de « connaissances ignorées » qui influent positivement sur leurs apprentissages, mais leurs statuts varient grandement d'un élève à un autre, en fonction de son rapport à l'école – et au savoir. Ainsi, lorsque 9L parle de recherches sur Internet comme un geste de bon élève, 2A l'avoue difficilement : elle pense qu'elle aurait déjà dû tout savoir avant d'apprendre et l'usage d'Internet n'aurait servi qu'à cacher son ignorance. Dans cet entre-deux, le rôle de l'enseignant, on le comprend, est décidément de clarifier les attentes de l'institution pour qu'eux puissent se situer plus justement en tant qu'apprenants.

4- De la méthode ethnographique à la sociodidactique

Cette approche ethnographique des apprentissages vécus par les élèves dans une classe de français L2 montre que ce qu'ils apprennent est d'ordre linguistique mais aussi de l'ordre de la connaissance « seconde » du monde. Or les deux aspects sont complémentaires et parfois même en tension pour les élèves. Les enseignants quant à eux paraissent ne pas voir ces dynamiques. Les élèves quant à eux ne restent pas passifs ou dépendants de ces (non)étayages scolaires, ils développent des stratégies en autodidactes, qu'ils éprouvent et affinent au cours de leur scolarité. Pour autant, il est nécessaire que les enseignants soient vigilants et qu'ils apprennent à identifier ce qui fait difficulté dans la classe en L2.

4-1 Une lecture ethnographique

Je m'arrêterai cependant sur les stratégies mises en place hors de l'école et qui paraissent finalement « cachées » aux enseignants. Bien sûr ces élèves ne sont pas linguistes et pourtant ils témoignent d'un savoir-faire qui influe sur les langues et les savoirs scolaires. Ce faisant, ils transforment ces relations didactiques. Certaines de leurs stratégies sont de toutes manières légitimées par l'institution soit explicitement (relire sa leçon, refaire ses exercices, utiliser le dictionnaire...) soit implicitement (faire des recherches pour étayer ses apprentissages, développer son lexique, lire...). Mais d'autres sont plus inhabituelles, et n'ont peut-être de valeur pour certains élèves que parce qu'elles sont dissociées de l'école : lire d'autres livres, écrire des histoires pour son père, s'écouter parler, enregistrer les autres, regarder des vidéos en plusieurs langues... Ces stratégies se construisent comme de petites résistances inconscientes à l'ordre établi ; elles participent sans doute de ce que Michel de Certeau (1990⁴⁶) appelle le « braconnage culturel », ces « ruses » qui font inventer

⁴⁶ Pierre Bourdieu étudie quant à lui comment le système scolaire génère de tels résistances qui, au final, excluent. De nombreux faits sociologiques vérifient cette théorie mais l'approche de Michel de Certeau paraît plus opérationnelle dans une perspective didactique.

un quotidien résistant aux idéologies dominantes. L'ethnographe montre ces résistances et en décrit le fonctionnement mais le didacticien en interroge la portée éducative car la tâche de l'école est de veiller à ce que ces stratégies favorisent effectivement la réussite éducative.

4-2 Une lecture sociodidactique

Si l'on considère l'invisibilité de ces stratégies comme des signes de résistance, en didactique on doit poser la question de leur efficacité effective, qu'elle soit validée ou non par l'école. Certaines pratiques d'apprentissage sont manifestement assez efficaces pour être ritualisées mais paraissent d'autant plus utiles qu'elles sont invisibles de l'institution. On peut même se demander, dans certains cas, si les élèves ont bien conscience de leurs « ruses ». Sur le plan didactique, on peut considérer ces pratiques comme des connaissances ignorées qui participent de l'efficacité des apprentissages. Mais on peut aussi vraiment déplorer qu'il y ait tout autant de difficultés ignorées, de savoir-faire empêchés parce que bien qu'ils soient légitimes et nécessaires, ils ne sont pas vérifiés, pas enseignés. C'est en tout cas ce que les entretiens ont clairement montré ici.

Non problématisée, la conjugaison des facteurs scolaires et langagiers peut brouiller les repères didactiques habituels. Les élèves en effet font feu de tout bois, sans toujours savoir comment agir en conformité avec les attentes et parfois même en cachant leur travail. Cette étude ethnographique a permis d'en voir le tissage. Or pour ces élèves-ci, ce n'est pas tant la langue elle-même que les relations didactiques qui favorisent – ou pas – la mobilisation de ressources sociolangagières pour des apprentissages efficaces.

4-3 Perspectives

Les résultats de cette recherche montrent que les élèves développent des stratégies d'apprentissage de façon intuitive, en lien avec leur expérience sociolangagière et leur motivation scolaire. Souvent peu conscientisées, elles sont aussi parfois peu efficaces. Mais ces stratégies ne sont pas ou peu connues des enseignants, qui ne peuvent donc pas en tenir compte. Ces données suggèrent deux pistes complémentaires qui permettraient de mieux accompagner les élèves dans leur apprentissage en français, langue de scolarisation.

La première concerne directement les enseignants : sur quels repères peuvent-ils s'appuyer concrètement pour soutenir l'appropriation de la L2 au bénéfice des apprentissages disciplinaires ? Les enseignants, aux prises avec les injonctions curriculaires, ont en effet des pratiques didactiques qui témoignent d'une tension perpétuelle entre l'enseignement de la L2 et des savoirs cognitifs en jeu. Le principe de « l'école pour tous » demande d'inclure la

diversité des parcours d'apprentissage et tous les enseignants gagneraient à découvrir puis reconnaître ces processus pour définir leurs objectifs selon des principes transférables d'une discipline scolaire à une autre. Outre sa compétence de locuteur, la compétence spécifique de l'enseignant de FLE devient alors une compétence de médiation d'une langue à une autre, d'une discipline à une autre, d'une culture scolaire à une autre. Ce sera l'objet du deuxième volet de la recherche *Parlangues* l'an prochain⁴⁷.

La seconde interroge la place et le rôle de la relation éducative dans laquelle s'inscrit l'apprentissage de la L2 : la classe de L2 (et donc de FLE) peut-elle et doit-elle prendre en charge les apprentissages indépendamment des autres cours ou plutôt définir une place singulière dans l'ensemble des « occasions d'apprendre une L2 » des élèves ? Ces questions renvoient bien sûr au statut des savoirs scolaires, dont la L2 fait partie. La sociolinguistique scolaire s'occupe d'éclairer ce qu'il en est pour les acteurs. Une comparaison menée entre plusieurs contextes scolaires plurilingues pourrait beaucoup nous apprendre sur ces questions.

Références bibliographiques

- BAUTIER É. ET GOIGOUX R. (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, 148 (1), p. 89-100.
- BLANCHET P. (2012), *La linguistique de terrain, méthode et théorie : Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*, Rennes, PUR.
- BLANCHET P., et RISPAIL M. (2011), « Principes transversaux pour une didactique dite « de terrain », dans Blanchet P. et Chardenet P., *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées*, Paris, Editions des Archives contemporaines/AUF, p. 65-69.
- CAMBRA-GINE M. (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier.
- CERTEAU, de M. (1990), *L'invention du quotidien*, Paris, Gallimard.
- COSTE D. (2013), *Les langues au cœur de l'éducation*, Fernelmont, EME Editions.
- CUMMINS J. (2014), « L'éducation bilingue : qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche ? » dans J. Vernaudo, I. Nocus, et M. Paia (eds.) *L'école plurilingue en Outre-mer*. Rennes, PUR, p. 41-64.

⁴⁷ Le premier volet du projet visait à décrire les pratiques et enjeux d'enseignement/apprentissage en L2. Le second volet se déroulera selon un protocole de recherche-action collaborative.

- DABENE M., RISPAIL M. (2008), « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France », *Lettre de l'AIRDF*, n° 42, *En hommage à Jean-François Halté*, 2008-1.
- HELOT C. (2014), « Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre. Les enjeux socio-éducatifs du bilinguisme et du plurilinguisme », dans J. Vernaudo, I. Nocus, et M. Paia (eds.) *L'école plurilingue en Outre-mer*. Rennes, PUR, p. 65-84.
- JASKULA, M., à par. (article pour EDILIC)
- LAPLANTINE F. (2015), *La description ethnographique*, Paris, Armand Colin.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2009), *Rapport annuel des inspections générales 2009*, Paris, La Documentation française.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2012), *Circulaire n° 2012-141*.
- MOORE D. ET SABATIER C. (2012), *Une semaine en classe en immersion française au Canada : approche ethnographique pour la formation*. Grenoble, PUG.
- PENLOUP M.-C. (dir.) (2007), *Les connaissances ignorées : Approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*, Paris, INRP.
- PHAM Duc Su et THIPKONG P. (2016), « Formation à la compétence plurilingue-pluriculturelle en Asie du Sud-est : quelques réflexions à partir des données sociolinguistiques recueillies », *Synergies Pays riverains du Mékong* n° 8 – 2016, p. 145-156.
- VERMERSCH P. (2000), *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.