



HAL
open science

Les pratiques langagières d'élèves alloglottes nés en France : obstacles, appuis et leviers pour la maîtrise de la langue de scolarisation

Karima Gouaïch

► **To cite this version:**

Karima Gouaïch. Les pratiques langagières d'élèves alloglottes nés en France : obstacles, appuis et leviers pour la maîtrise de la langue de scolarisation. Education. Aix-Marseille Université, 2018. Français. NNT: . tel-02375888

HAL Id: tel-02375888

<https://hal.science/tel-02375888v1>

Submitted on 22 Nov 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.



École Doctorale Cognition, Langage, Éducation (**ED 356**)

Sciences de l'éducation

Laboratoire Apprentissage Didactique Évaluation Formation (**EA 4671 ADEF**)

Thèse présentée et soutenue publiquement pour obtenir le grade universitaire de
docteur par

Karima GOUAÏCH

Le 20 décembre 2018

**Les pratiques langagières d'élèves alloglottes nés en France : obstacles,
appuis et leviers pour la maîtrise de la langue de scolarisation**

Sous la direction de **Fatima CHNANE-DAVIN**

Volume 1/2

Membres du jury :

Fatima Chnane-Davin, Professeur des Universités, Aix-Marseille Université,
Directrice

Dominique Groux, Professeur des Universités émérite, Université des Antilles,
Rapporteure

Caroline Ladage, Professeur des Universités, Aix-Marseille Université,
Présidente

Jean-Paul Narcy-Combes, Professeur des Universités émérite, Université Paris
3 Sorbonne Nouvelle, *Rapporteur*

Dédicace

À ma mère qui a tout fait pour ma réussite.

Remerciements

Une thèse n'est jamais l'œuvre d'une seule personne. J'exprime ici ma profonde gratitude à ma directrice de thèse, Fatima Chnane-Davin. Les orientations qu'elle a suscitées dans ce travail seraient certainement restées inexplorées sans elle. Ses encouragements et sa confiance ont été un véritable moteur pour la recherche. Son dévouement dépasse le cadre de cette étude, je lui en suis profondément reconnaissante. Je remercie aussi Caroline Ladage qui me fait l'honneur d'être la présidente du jury, Dominique Groux et Jean-Paul Narcy-Combes qui ont accepté d'être les rapporteurs de cette thèse.

Je tiens à remercier également Jocelyne Accardi qui a guidé mes premiers pas dans la recherche et qui continue, aujourd'hui encore, à m'accompagner. J'adresse toute ma gratitude aux professeurs des sciences de l'éducation et du laboratoire ADEF d'Aix-Marseille Université, et en particulier à Yves Chevallard qui, à travers la notion de *procognition*, m'a permis d'affronter de vieux démons, les mathématiques ! Il laisse une trace indélébile sur ce qu'est la recherche et le savoir. Je remercie Jean Ravestain pour son enseignement rigoureux de la méthodologie de la recherche en éducation.

Mes remerciements vont aussi à toutes les personnes qui ont contribué à la réflexion et l'ont alimentée : Véronique Miguel-Addisu, Brahim Azaoui, Élisabeth Bautier, Jean-Paul Narcy-Combes, Jean-Pierre Cuq, Annick De Houwer, Sylviane Feuilladiou, Jonas Grandfelt, Caroline Hache, Martial Kouamé, Karine Millon-Fauré, Guylaine Molina, Marie-Noëlle Roubaud, Jessyca Tretola et Muriel Zougs.

Je remercie les inspecteurs de l'Éducation nationale, les directrices et les directeurs, et surtout les professeurs, les élèves et les parents d'élèves sans qui cette recherche n'aurait pu voir le jour.

Enfin, et non en dernier lieu, je remercie ma famille qui m'a encouragée dans ce projet de recherche. Notamment ma mère qui, avec ses moyens et des mots simples, me montrait qu'elle était fière de moi. Cette thèse lui est dédiée. Je remercie chaleureusement mes parents qui m'ont transmis l'amour de deux langues et de deux cultures. Je remercie profondément mon mari qui

m'a encouragée à reprendre mes études et à poursuivre jusqu'en doctorat. Il a été mon confident tout au long de ce parcours et a su me conseiller dans des moments de doute. Je remercie mes enfants qui ont accepté gentiment que leur maman devienne une *wonder woman* peu disponible pour eux. Leur amour et leur tolérance ont été rassurants pour mener cette recherche à son terme.

Épigraphe

*“El hombre es tantas veces hombre
cuanto es el número de lenguas
que ha aprendido” Carlos I de España*

Liste des acronymes et des sigles

ADEF	Apprentissage Didactique Évaluation Formation
Arabesc	ARABE Écrire Stylo Clavier
AVS	Auxiliaire de Vie scolaire
BO	Bulletin Officiel
CARAP	Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures
CASNAV	Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CELV	Centre européen pour les langues vivantes
CE1	Cours élémentaire 1 ^{re} année
CIEP	Centre International d'Études Pédagogiques
Cla	Classe d'Accueil
Cla-Nsa	Classe d'accueil pour les élèves Non Scolarisés Antérieurement
Clil	Content and Language Integrated Learning
Clin	Classe d'Initiation
CM2	Cours Moyen 2 ^e année
CP	Cours Préparatoire
CRI	Cours de Rattrapage Intégré
DAASEN	Directeur Académique Adjoint des Services de l'Éducation Nationale
DELIC	Description Linguistique Informatisée sur Corpus
DEPP	Direction de l'évaluation, de la performance et de la prospective
DGLFLF	Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France
DOM	Départements d'Outre-Mer
EANF	Enfants alloglottes nés en France
EFIV	Enfants de Familles Itinérantes et du Voyage
EHF	Enquête Histoire Familiale
Eile	Enseignements Internationaux de Langues Étrangères
Elco	Enseignements des Langues et Cultures d'Origine
Élodil	Éveil au Langage et à la Diversité Linguistique

Émile	Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère
ENAF	Élèves Nouvellement Arrivés en France
EP	Éducation prioritaire
Escol	Éducation et Scolarisation
ESPE	École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
Évlang	Éveil aux langues
HEP	Hors Éducation prioritaire
HLM	Habitation à Loyer Modéré
IEN	Inspecteurs de l'Éducation Nationale
INED	Institut National d'Études Démographiques
INSEE	Institut National de la Statistique et des Études Économiques
JO	Journal Officiel
L2	langue seconde
LoE	Length of Exposure
LVE	Langues Vivantes Étrangères
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
MLA	Majority Language Anxiety
Mooc	Massive Open Online Course
PARE	Projet d'Aide à la Réussite des Elèves
REP+	Réseaux d'éducation prioritaire renforcé
TACD	Théorie de l'Action Conjointe en Didactique
TAD	Théorie Anthropologique du Didactique
TeO	Trajectoire et Origines
Unesco	Organisation des Nations unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
Upe2A	Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants
ZUS	Zone Urbaine Sensible

Table des matières

Table des matières

Dédicace	2
Remerciements	3
Épigraphe	5
Liste des acronymes et des sigles	6
Table des matières	8
Introduction générale	12
I Les pratiques langagières des élèves alloglottes nés en France : le point de vue de l’Institution et de la recherche	24
Chapitre 1. La maîtrise de la langue de scolarisation/l’éducation plurilingue et pluriculturelle : chronique d’une rencontre annoncée ?	25
1.1. Le « fétichisme de la langue » : aspects historiques et institutionnels	25
1.1.1. Le Français : langue d’unification nationale	25
1.1.2. Les répercussions de la maîtrise de la langue française sur l’enseignement du français	27
1.2. La recherche : l’éducation plurilingue et interculturelle	33
1.2.1. Une approche plurielle	36
1.2.2. L’éveil aux langues	38
1.3. L’Institution : vers une prise en compte du plurilinguisme des élèves alloglottes ?	40
1.3.1. Le ministère de l’Éducation nationale (MEN)	40
1.3.2. Le ministère de la Culture : La délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF)	43
1.3.3. Le Conseil de l’Europe et le Centre européen pour les langues vivantes (CELV)	46
1.4. Comprendre les évolutions et les différences institutionnelles	48
Chapitre 2. La place des élèves alloglottes nés en France : une place « d’entre-deux »	58
2.1. Des pratiques linguistiques aux pratiques langagières	64
2.2. Des pratiques linguistiques aux représentations sur les langues	67
2.3. Comment reposer un problème « mal posé » ?	71
Synthèse partie 1	81
II CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE	82
Chapitre 3. Les pratiques langagières et le plurilinguisme	83
3.1. Les pratiques « socio-langagières »	83
3.1 Rapport scriptural-scolaire au langage	86
3.2 Pour une relecture didactique des travaux de Goody	88
3.3 Une hypothèse relationnelle	94
3.2. Notre positionnement épistémologique : la dimension plurielle et dynamique du rapport au langage	97
3.3. Les pratiques langagières à travers la compétence plurilingue et pluriculturelle	99
3.3.1. Caractérisation	101

3.3.2. Le plurilinguisme : apports et limites du bilinguisme	106
3.4. Les dispositions langagières liées aux langues	107
3.4.1. Les interférences linguistiques et culturelles	108
3.4.2. L'anxiété langagière, l'insécurité linguistique	118
Chapitre 4. Les représentations des langues et du plurilinguisme	127
4.1. Les pratiques linguistiques en France	127
4.2. L'exposition au français à la maison	137
4.3. Les représentations des professeurs : une hiérarchisation en faveur des langues européennes et de la norme scolaire ?	140
4.4. Les représentations des professeurs sur les langues et le plurilinguisme : une étude nécessairement conjointe	148
4.4.1. L'action conjointe en didactique pour une étude dynamique des représentations	149
4.5. Problématique et hypothèses de recherche	155
Synthèse partie 2	157
III. ANCRAGE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	159
Chapitre 5. Le dispositif de recherche : entre contraintes et liberté	160
5.1. Fondements épistémologiques	161
5.1.1. Une démarche naturaliste	161
5.1.2. Une orientation ethnographique	162
5.1.3. Une approche comparative	164
5.2. La conceptualisation du dispositif de recherche	167
5.2.1. Les pratiques langagières des élèves	168
5.2.2. Les représentations des professeurs	174
5.2.3. La relation avec les enquêtés	180
5.2.4. Les effets des questions éthiques et juridiques à l'usage de l'enregistrement vidéo	187
5.2.5. Les données recueillies	195
Chapitre 6. Cadre d'analyse : exploitation des données du corpus	201
6.1. Un paradigme indiciaire	201
6.2. Constitution, traitement et analyse du corpus de la recherche	204
6.2.1. Les pratiques langagières des élèves	206
6.2.1.1. Catégorisation sociolinguistique	207
6.2.1.2. Catégorisation à partir de l'input	208
6.2.1.3. Catégorisation à partir de la notion de compétences plurilingues	212
6.2.1.4. Le milieu social des élèves	212
6.2.2. Les représentations des professeurs	214
6.2.2.1. Les questionnaires	214
6.2.2.2. Les entretiens de vidéoscopie	216
6.2.3. Les séances de classe	224
6.2.3.1. Le rôle de la comparaison dans la réduction des données vidéographiques	227
6.2.3.2. Traitement et analyse des séances de classe	231
Synthèse partie 3	242
IV RÉSULTATS ET DISCUSSION	243
Chapitre 7. Le plurilinguisme en Éducation prioritaire	244

7.1. Les élèves nés en France et à l'étranger	244
7.2. Les plurilingues et les monolingues	248
7.2.1. Comparaison des élèves plurilingues et monolingues en EP et Hors EP :	251
7.3. Les plurilingues : les alloglottes nés en France et les allophones	254
7.3.1. Les langues des plurilingues	254
7.3.2. Les alloglottes nés en France et les allophones en EP et Hors EP	260
Chapitre 8. Les pratiques langagières des alloglottes nés en France	266
8.1. Catégorisation sociolinguistique : pratique conjointe et exclusive	266
8.1.1. Pratique conjointe	267
8.1.2. Pratique exclusive	270
8.2. Catégorisation à partir de l'exposition au français	272
8.3. Catégorisation à partir des compétences plurilingues	275
8.3.1. Les compétences plurilingues des alloglottes nés en France	278
Chapitre 9. Les représentations des professeurs sur les pratiques langagières des alloglottes nés en France	287
9.1. Représentations des langues des élèves	287
9.1.1. Comparaison quantitative des langues déclarées par les élèves et identifiées par les professeurs :	288
9.1.2. Comparaison qualitative de la place du français et des langues dans les déclarations des professeurs :	293
9.2 Représentations des dispositions/difficultés langagières des alloglottes nés en France	296
9.2.1. La maîtrise de la langue de scolarisation des alloglottes nés en France (question 5)	296
9.2.2. Les représentations sur les difficultés langagières des alloglottes nés en France (questions 6 et 7)	309
Synthèse chapitres 7, 8 et 9	322
Chapitre 10. Comprendre les représentations dans l'action conjointe en didactique	324
10.1. Représentations des langues et du plurilinguisme	324
10.1.1. Résultats de l'analyse de l'entretien avec Anne	325
10.1.2. Résultats de l'analyse de l'entretien avec Charlotte	330
10.1.3. Synthèse des entretiens avec Anne et Charlotte	335
10.2. Analyse des séquences de lecture en EP	337
10.2.1. Analyse et interprétation de la séquence chez Sandra	337
10.2.2. Analyse et interprétation de la séquence chez Anne	351
10.2.3. Analyse et interprétation de la séquence chez Charlotte	362
10.2.4. Comparaison des analyses des séquences de lecture	372
Chapitre 11. Discussion des résultats	377
11.1. Les pratiques langagières des alloglottes nés en France	377
11.2. Les représentations des professeurs sur les dispositions langagières des alloglottes nés en France	378
11.3. Limites de la recherche	383
11.4. Leviers pour la maîtrise de la langue de scolarisation des alloglottes nés en France :	385

11.4.1. Appel à l'interdidacticité	385
Conclusion générale	398
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	404
TABLE DES ILLUSTRATIONS	416
LISTE DES ANNEXES CONSULTABLES DANS LE VOLUME 2	420
INDEX ONOMASTIQUE	422
INDEX DES CONCEPTS CLÉS	425
RÉSUMÉS EN FRANÇAIS ET EN ANGLAIS (4^e de couverture)	427

Introduction générale

Entreprendre une thèse nous interpelle sur des sujets qui nous travaillent (in)consciemment. C'est à cette conclusion que nous sommes parvenue, au bout de ce chemin initiatique. Notre intérêt pour le plurilinguisme des enfants nés en France, les *alloglottes nés en France*, reflète notre propre vécu. Fille de parents immigrés, notre enfance a été bercée par deux langues maternelles, le français et l'algérien. Ce capital linguistique et culturel est resté enfoui (trop) longtemps. Nous ne nous expliquions pas notre aisance dans l'apprentissage des langues (anglais en 6^e, puis italien en 4^e), mais une chose était sûre : nous aimions les langues ! Nous avons donc appris d'autres langues comme l'espagnol, jusqu'à en faire notre spécialité à l'université. Puis l'arabe et le portugais, toujours pour le plaisir !

Notre expérience d'enseignante dans une école primaire bilingue n'est pas fortuite. Nous avons été vite rattrapée par deux réalités que nous ne connaissions pas : l'inquiétude des mères au sujet de leur politique linguistique à la maison (une autre langue ou le français ?), et les craintes des parents sur le volume horaire dédié à l'apprentissage de la langue vivante étrangère à l'école. Nous rassurions les parents au prisme de notre propre expérience, mais face à certains élèves en difficulté, notre vision positive (et peut-être idéale) du plurilinguisme était quelque peu bousculée. L'entrée au cours préparatoire de notre fille aînée a suscité en nous un dilemme identique à celui de nos parents d'élèves : cesser de transmettre notre héritage linguistique à nos enfants ou le perpétuer ? L'enjeu était trop important pour se forger une opinion au seul gré des expériences des enfants de l'école. Nous avons donc repris des études en sciences de l'éducation où, dès la première année de master, nous avons travaillé la question de l'apprentissage du français chez des élèves alloglottes nés en France.

Nous nous interrogeons alors sur le plurilinguisme comme entrave ou atout pour l'apprentissage du français scolaire. L'enquête réalisée dans une école primaire en éducation prioritaire nous a dirigée vers la question des difficultés langagières (Millon Fauré, 2011) des élèves alloglottes nés en France. Les résultats ont montré une absence de problèmes spécifiques à ces élèves. Ils ont, en revanche, soulevé la question des difficultés des élèves issus de milieu populaire, à partir de malentendus (Bautier & Goigoux, 2004 ; Bautier & Rayou, 2009) entre le rapport au langage

(Lahire, 1993) et au savoir des élèves (Charlot, Bautier & Rochex, 1999) et les pratiques pédagogiques et didactiques des professeurs¹.

Pour cette thèse de doctorat, à l'instar des travaux sociologiques soulignant l'influence du milieu social dans les pratiques pédagogiques et didactiques en éducation prioritaire (EP), nous nous interrogeons sur une potentielle influence de la langue des élèves dans les pratiques d'enseignement en EP. Avant d'examiner cette hypothèse, il nous paraît primordial d'identifier les représentations des professeurs en EP quant au plurilinguisme de leurs élèves. Perçoivent-ils les pratiques langagières des élèves alloglottes à la maison ? Comment les perçoivent-ils au regard de la maîtrise de la langue de scolarisation ? Font-ils une distinction entre les difficultés langagières des alloglottes nés en France et des allophones² ? En outre, nous nous questionnons sur ce que font les professeurs en EP en classe lorsqu'ils ont face à des alloglottes nés en France. En d'autres termes, nous cherchons à savoir si les professeurs en éducation prioritaire envisagent le plurilinguisme des élèves comme un atout ou comme un obstacle pour la maîtrise de la langue de scolarisation, à partir de leur opinion et de ce qu'ils font en classe. Étant donné que le plurilinguisme n'est pas lié uniquement à la migration et au cas de l'éducation prioritaire, nous avons décidé de porter également notre attention sur des écoles hors de l'éducation prioritaire (HEP).

Il nous paraît également évident d'étudier en premier lieu les pratiques langagières des alloglottes nés en France pour les mettre en relation avec les représentations et les actions des professeurs. Par ailleurs, il nous semble nécessaire d'appréhender le plurilinguisme des alloglottes nés en France qui ne constitue pas un objet d'étude à part entière. En effet, dans les travaux menés depuis les années 60 autour du problème de la langue de scolarisation, les alloglottes nés en France sont tantôt assimilés aux allophones et tantôt assimilés aux monolingues issus de milieux populaires. La sociolinguistique étudie les pratiques langagières des alloglottes nés en France, la plupart adolescents. Concernant l'éducation, elle s'attache à étudier les représentations des professeurs sur les langues dans une approche holiste des élèves. La didactique du français et des langues s'intéresse au lien entre pratiques langagières et enseignement-apprentissage. Les travaux se centrent sur les élèves issus de milieux populaires au prisme du langage (Charlot, Bautier & Rochex, 1999 ; Lahire, 1993) ou s'intéressent

¹ Nous employons le terme professeur pour désigner les professeurs de l'école primaire en relation avec la théorie choisie qui parle de professeur. Le souci est d'homogénéiser notre discours.

² Les alloglottes nés en France et les allophones sont plurilingues. Dans notre étude, les allophones sont nouvellement arrivés ou arrivés en France depuis plus d'un an.

davantage aux allophones par le prisme de la langue (Chiss, 1997 ; Davin-Chnane, 2005). La question du plurilinguisme des alloglottes nés en France et l'enseignement-apprentissage du français fait l'objet de travaux récents qui interrogent la diversité linguistique en éducation prioritaire (Chomentowski, 2010 ; Miguel-Addisu & Maire-Sandoz, 2015 ; Nante, 2008). Cela nous conduit à étudier, dans une perspective exploratoire, les pratiques langagières des alloglottes nés en France. Nous les comparons avec celles des allophones afin de dégager des points communs et différents entre ces deux groupes.

Le questionnement porte à la fois sur des élèves plurilingues scolarisés en éducation prioritaire et sur des représentations et des pratiques enseignantes au regard de ce plurilinguisme. Au croisement des sciences du langage et des sciences de l'éducation, le questionnement convoque un ancrage théorique issu de la sociolinguistique, de la didactique du français et des langues, ainsi que de la sociologie du langage. Les disciplines apportent des éléments conceptuels et méthodologiques pour l'étude des pratiques langagières des alloglottes nés en France. Elles apportent en outre des éléments de connaissance sur les représentations des professeurs à l'endroit des langues pratiquées en famille. Des représentations concernant les langues des allophones (Auger, 2013) et, plus généralement, les langues liées à la migration tendent vers des représentations spécifiques en éducation prioritaire (Nante, 2008 ; Bertucci, 2013). L'éducation prioritaire compose avec des caractéristiques sociales (milieu social plutôt défavorisé, fort taux d'élèves étrangers) et linguistiques (fort taux de plurilinguisme, Miguel-Addisu & Maire-Sandoz, 2015 ; et surreprésentation de langues minoritaires, Nante & Trimaille, 2013) spécifiques qui tendent vers des représentations pour le coup spécifiques. Ces travaux nous amènent à supposer que la surreprésentation des alloglottes nés en France en éducation prioritaire influence les représentations des professeurs, notamment au niveau de la maîtrise de la langue de scolarisation.

Par ailleurs, les disciplines convoquées apportent des éléments de connaissance sur le rapport au langage et à la langue des élèves scolarisés en éducation prioritaire (Lahire, 1993) et le rapport à la langue scripturale que véhicule la langue de scolarisation. L'étude des pratiques langagières scolaires mettent au jour des pratiques différenciées du langage qui résultent d'une confrontation entre les dispositions socio-langagières des élèves et des pratiques d'enseignement. Les dispositions socio-langagières des élèves, pour la plupart scolarisés en éducation prioritaire, ne permettent pas de faire un usage cognitif du langage. Certaines pratiques d'enseignement, souvent repérées en éducation prioritaire, favorisent davantage un usage communicatif du langage qui ne permet pas aux élèves de s'emparer des pratiques

langagières scripturales-scolaires (Bautier, 2007b). Ces travaux nous conduisent à penser que la surreprésentation des alloglottes nés en France influence les pratiques d'enseignement en éducation prioritaire. Nous réinvestissons les pratiques langagières des élèves scolarisés en éducation prioritaire au prisme de la langue et du rapport au langage que celle-ci véhicule. Nous nous appuyons sur la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore & Zarate, 2009) pour étudier les pratiques langagières des alloglottes nés en France. Nous proposons ainsi de reposer la rencontre entre les dispositions langagières des élèves de l'éducation prioritaire et les pratiques d'enseignement sous l'angle de la langue. Ces travaux nous conduisent à regarder quelle est l'influence des pratiques langagières de ces élèves sur les pratiques de professeurs en éducation prioritaire. Nous supposons que la surreprésentation des élèves alloglottes nés en France influence les pratiques d'enseignement en éducation prioritaire.

Notre questionnement de départ et l'ancrage théorique conduisent à la problématique de l'influence des pratiques langagières des élèves alloglottes nés en France sur les représentations, ainsi que sur les choix et les actions didactiques des professeurs en éducation prioritaire. Nous émettons deux hypothèses : d'une part, la surreprésentation des alloglottes nés en France en éducation prioritaire conduit les professeurs à surestimer leurs difficultés langagières ; d'autre part, l'épistémologie pratique du professeur et les dispositions langagières des alloglottes nés en France agissent sur l'action didactique conjointe en EP. L'épistémologie pratique du professeur sous-tend les représentations sur les langues et le plurilinguisme en général, ainsi que sur les pratiques langagières des alloglottes nés en France en particulier. Nous n'émettons pas d'hypothèse concernant l'étude des pratiques langagières des alloglottes nés en France. À partir de là, nous avons fixé notre problématique autour des pratiques langagières des alloglottes nés en France et des représentations sur ces pratiques en éducation prioritaire. La question sous-jacente évoquée dans le titre de la thèse est la suivante : quelles représentations les professeurs en EP ont-ils des pratiques langagières des alloglottes nés en France ? Perçoivent-ils ces pratiques comme un atout ou comme un obstacle pour la maîtrise de la langue de scolarisation ? Étant donné que nous supposons que ces pratiques langagières sont perçues comme un obstacle, nous regardons les contraintes qui agissent dans ces représentations. Ainsi, nous émettons les sous-hypothèses suivantes : Les professeurs en EP prennent en compte les pratiques langagières des alloglottes dans leurs choix et leurs actions didactiques. Les choix et les actions didactiques des professeurs en EP sont en relation avec les dispositions langagières des élèves alloglottes

Nous avons examiné les pratiques langagières des alloglottes nés en France en éducation prioritaire et hors de l'éducation prioritaire à partir de pratiques déclarées par les élèves et leurs

familles. L'objectif de cette étude est double : nous étudions les pratiques langagières des alloglottes nés en France dans une perspective exploratoire et afin de les mettre en relation avec les potentielles représentations des professeurs. Nous interrogeons une spécificité des pratiques langagières des alloglottes nés en France en éducation prioritaire qui pourraient expliquer des représentations spécifiques en EP. Les représentations des professeurs sur les pratiques langagières des alloglottes nés en France ont été identifiées à partir de déclarations (questionnaires et entretiens) et d'observation filmée de séances de classe. Le terrain de recherche pour étudier la problématique se situe en éducation prioritaire dans des classes du cours préparatoire (CP) et du cours moyen 2^e année (CM2). Dans une perspective comparée, nous avons également choisi des classes situées hors de l'éducation prioritaire.

Le recueil de données s'est déroulé dans 9 écoles en éducation prioritaire et hors éducation prioritaire auprès de 417 élèves et 18 professeurs. Les éléments collectés se composent de 379 questionnaires pour les élèves, 18 questionnaires pour les professeurs, 36 séances de classe filmées et 12 entretiens post-séances menés avec les professeurs. La constitution du corpus s'est faite en fonction de la problématique et des hypothèses, ainsi que des principes méthodologiques liés à la comparaison en éducation (Chnane-Davin & Groux, 2009). En conséquence, les questionnaires des élèves et des professeurs ont été retenus en fonction des données disponibles. En revanche, concernant les films de séance de classe, les principes méthodologiques liés à la recherche et à la comparaison ne permettaient pas de comparer entre les séances filmées en éducation prioritaire et hors de l'éducation prioritaire. Dès le départ, la différence linguistique et sociale de ces deux contextes a rendu la comparaison difficile. Les caractéristiques linguistiques et sociales des élèves en éducation prioritaire (fort taux de plurilinguisme, d'élèves de milieu défavorisé) décelées dans notre recherche sont absentes, ou tout au moins ne se présentent pas avec autant d'acuité hors de l'éducation prioritaire. De ce fait, comparer des pratiques d'enseignement dans des classes fortement plurilingues d'un côté et dans des classes fortement monolingues d'un autre côté fragilise la comparaison. Par ailleurs, d'autres contraintes liées aux effets des questions éthiques et juridiques à l'usage de l'enregistrement vidéo ont renforcé l'impossibilité de la comparaison. Nous reviendrons sur ces aspects dans la troisième partie de cette thèse. Mais présentons dès à présent les différentes parties et chapitres qui composent notre démonstration.

Composée de deux chapitres, **la première partie** de la thèse présente le contexte de la recherche d'un point de vue institutionnel et d'un point de vue de la recherche. Dans le chapitre 1, nous décrivons les conditions et les contraintes qui aident à comprendre la non-reconnaissance du

plurilinguisme des alloglottes nés en France par l'institution. À la faveur du constat selon lequel le plurilinguisme des alloglottes nés en France ne constitue pas un objet d'étude à part entière, le chapitre 2 retrace l'évolution de la recherche pour comprendre la place d'entre-deux des alloglottes nés en France.

La deuxième partie de la thèse, également composée de deux chapitres, constitue le cadre théorique sur lequel se fonde notre recherche. Dans le chapitre 3, nous examinons quels sont les apports possibles des travaux en sociologie du langage pour étudier les pratiques langagières scolaires des alloglottes nés en France en éducation prioritaire. Notre positionnement épistémologique qui repose sur la pluralité de l'homme nous conduit à regarder les pratiques langagières des alloglottes nés en France à partir de leur plurilinguisme. Nous mobilisons les études sur les pratiques linguistiques en France pour explorer les pratiques langagières des alloglottes nés en France. Nous faisons notamment appel à la notion d'exposition au français en vue d'intégrer les pratiques langagières à des questions d'éducation. Nous nous appuyons sur la notion de langage et de langue pour décrire les dispositions langagières des alloglottes nés en France susceptibles d'orienter les choix et les actions didactiques des professeurs. Dans le chapitre 4, nous nous intéressons aux travaux sur les représentations des professeurs au sujet des langues des élèves. Nous montrons la nécessité d'investiguer ces représentations dans l'action didactique conjointe entre professeur et élèves. Cette deuxième partie se conclut par la présentation de la problématique de recherche et des hypothèses qui dirigeront notre méthodologie de recherche.

La troisième partie de la thèse, elle aussi composée de deux chapitres, décrit la méthodologie de notre recherche. Dans le chapitre 5, nous exposons les principaux fondements épistémologiques qui ont guidé nos choix et nos décisions dans le dispositif prévu et réalisé. Nous décrivons alors les étapes successives du dispositif de la recherche : de la prévision jusqu'à la réalisation sur le terrain. Ce chapitre s'achève par la présentation du terrain et des données recueillies. Dans le chapitre 6, nous présentons la démarche d'analyse ayant dirigé nos choix et nos décisions dans la constitution, le traitement et l'analyse du corpus.

La dernière partie, soit la quatrième partie de la thèse, fournit les résultats des analyses du corpus de la recherche. Elle se compose de quatre chapitres. Le chapitre 7 présente les résultats liés à la spécificité du plurilinguisme en éducation prioritaire. Le chapitre 8, décrit les pratiques langagières des alloglottes nés en France à partir d'une comparaison avec les pratiques langagières des allophones. Dans les chapitres 9 et 10, nous exposons les résultats des

représentations des professeurs sur les pratiques langagières des alloglottes nés en France à partir de leurs déclarations et de leurs actions didactiques en classe. Le chapitre 11, quant à lui, aborde la discussion des résultats de notre recherche avec les travaux déjà réalisés sur le sujet, ainsi qu'une réflexion sur les limites de notre recherche. La dernière partie de chapitre est consacrée à une réflexion sur les leviers possibles pour que les pratiques langagières des alloglottes nés en France soient un atout pour la maîtrise de la langue de scolarisation.

Avant d'entrer de plain-pied dans le vif du sujet, explicitons quelques termes qui composent le titre de notre thèse, notamment les expressions *pratiques langagières* et *langue de scolarisation*. Nous nous attarderons plus particulièrement sur l'expression *alloglottes nés en France*.

Tout d'abord, **les pratiques langagières** sont entendues dans ce travail comme des pratiques langagières plurilingues (Gago, 2003) qui supposent l'utilisation d'au moins deux langues. Nous considérons que l'utilisation d'au moins deux langues implique des compétences plurilingues (Coste, Moore & Zarate, 2009) qui font appel à divers usages du langage. Pour cette raison, tout au long de cette étude, nous utilisons indifféremment pratiques langagières et plurilinguisme pour parler des pratiques langagières des alloglottes nés en France.

La langue de scolarisation désigne la langue de l'école, c'est-à-dire le français. L'une des spécificités de cette langue est qu'elle est à la fois outil et objet d'enseignement. En effet, elle permet à l'élève de « mener des apprentissages fondamentaux et d'apprendre d'autres disciplines » (Verdelhan-Bourgade, 2002, p. 30). Le français est à la fois la langue utilisée pour enseigner et apprendre les différentes disciplines non linguistiques (comme les mathématiques) et une discipline enseignée inscrite dans les programmes scolaires. Une autre spécificité de la langue de scolarisation est qu'elle est *la* langue de l'école impliquant des usages du langage différents de la communication quotidienne. De ce fait, la langue de scolarisation n'est la langue d'aucun élève. Les pratiques socio-langagières familiales permettent ou pas de se saisir des pratiques langagières scolaires véhiculées par la langue de scolarisation. Selon les pratiques langagières familiales, le français est une langue maternelle ou seconde. La langue maternelle, contrairement aux idées reçues, ne constitue pas obligatoirement la langue de la mère biologique, mais plutôt « la première langue qui s'impose à chacun » (Cuq & Gruca, 2005, p. 90). La langue seconde est la langue apprise par un individu après sa langue maternelle. En France, le français est une langue seconde pour les élèves venant de l'étranger, les allophones nouvellement arrivés.

Précisons enfin dans quelles acceptions nous évoquerons les situations linguistiques des **élèves alloglottes nés en France** tout au long de ce travail. Tout d'abord, il convient de souligner que, quelle que soit la dénomination choisie, cette terminologie n'épuise en rien la réalité dans sa pluralité et sa complexité. Par ailleurs, si nous entendons que la catégorisation des élèves alloglottes puisse être porteuse de stigmates (Galligani, 2012), nous considérons également la nécessité « d'un positionnement scientifique net pour éclairer les usages courants » (Clerc & Rispaïl, 2009, p. 228). D'autant plus que la diversité des désignations des locuteurs plurilingues et de leurs langues, d'un point de vue institutionnel et de la recherche, témoigne des situations linguistiques hétérogènes et peut conduire à des confusions (*ibid.*).

Les choix terminologiques orientent forcément vers telle ou telle appréhension (Chiss, 1997). En parlant d'élèves alloglottes, ce sont les paramètres éducatifs et linguistiques que nous souhaitons mettre en avant. Pourquoi avons-nous choisi alloglotte alors que le champ dans lequel nous inscrivons cette recherche, soit la didactique du français et des langues, utilise davantage les termes d'« allophone » ou bien encore de « plurilingue » ? Il faut ici souligner que le terme alloglotte a été utilisé dans un premier temps pour désigner des environnements.

L'étymologie des termes alloglotte et allophone nous apprend qu'il s'agit de mots savants issus du grec. L'élément initial allo de *allos* correspond au latin *alius* qui signifie autre (Dictionnaire historique de la langue française, 2010). *Glôttā* forme antique de *glôssa* signifie langue (Larousse, 2007), et *phone* voix selon le Littré en ligne. Littéralement, alloglotte signifie autre langue et allophone autre voix. Les définitions de ces deux termes évoquent la même situation : celle d'un locuteur parlant une langue autre, différente de celle du pays considéré ou de la langue majoritaire du pays³.

À y regarder de plus près, force est de constater que, même si ces termes signifient la même chose, ils ne se rapportent pas toujours aux mêmes sujets. Ainsi, Cuq (2003) renvoie la définition d'alloglotte à celle d'allophone : des « élèves immigrés qui doivent suivre un enseignement spécifique avant d'intégrer les structures d'enseignement régulières » (p. 17), c'est-à-dire des élèves allophones nouvellement arrivés. Puren (2005) emploie alloglotte autant pour évoquer la situation linguistique des enfants du XIX^e siècle parlant les langues régionales que ceux des minorités linguistiques issues de l'immigration, soit les élèves nouvellement arrivés en France et les alloglottes nés en France. Quant à Hélot (2007), elle utilise alloglotte

³ À l'instar du français, l'italien (*alloglotto*), l'espagnol et le portugais (*aloglota*) donnent une définition semblable au terme.

pour « englober tous les élèves qui parlent une langue ou des langues autres que la langue nationale » (p. 105), sans distinction de la langue qu'elle soit de l'immigration, régionale, étrangère, européenne ou autre. Dans la recherche, c'est l'adjectif alloglotte qui est en usage (Clerc & Rispaïl, 2009), souvent en opposition avec le locuteur natif. Quant à l'institution⁴, elle emploie uniquement le terme allophone pour se référer spécifiquement aux élèves allophones nouvellement arrivés. Pour désigner les alloglottes, Varro (2012) emploie le terme d'allogène⁵ :

« Puisque les textes ne mentionnent pratiquement plus de manière spécifique les élèves "étrangers ou issus de l'immigration", l'objectif politique d'incorporer tous les éléments **allogènes et allophones** à la Nation semblerait aujourd'hui atteint, du moins en paroles. Ces élèves sont désormais inclus dans les dispositifs visant les milieux défavorisés. »⁶

Ce bref aperçu montre qu'il n'existe pas de différence sémantique entre ces mots, mais des différences dans les choix d'utilisation. Pour notre part, les raisons pour lesquelles nous avons opté pour la terminologie alloglotte sont multiples. Confrontée à des confusions de la part de nos interlocuteurs, nous souhaitons avant tout marquer une distinction entre les alloglottes nés en France et les allophones nouvellement arrivés. Cette confusion provient du fait que lorsqu'il s'agit d'autres langues, l'institution, les professeurs, les chercheurs pensent automatiquement aux allophones nouvellement arrivés. Le plurilinguisme des élèves alloglottes nés en France étant davantage insoupçonné (Bertucci, 2005, Bengio, 2015) ou nié (Simon & Maire-Sandoz, 2008), il nous fallait trouver une dénomination qui leur soit propre.

Des travaux, mais peu, se sont directement intéressés aux élèves alloglottes nés en France (Chomentowski, 2008 ; Tran-Minh, 2009). En choisissant la terminologie « alloglotte né en France », nous affilions notre travail à ces recherches récentes en sciences de l'éducation et en sciences du langage dans le domaine de la didactique.

Précisément en didactique du français et des langues, Chomentowski (2008, 2010) a employé l'expression « enfants de migrants » se centrant sur des enfants nés en France dont au moins l'un des parents est migrant. Tran-Minh (2009), quant à elle, a utilisé l'expression « enfants alloglottes nés en France ». L'acception que nous retenons pour les élèves alloglottes nés en France repose sur la définition de Tran-Minh (*op. cit.*, p. 62) : « les enfants alloglottes nés en

⁴ L'institution est le ministère de l'Éducation. Parfois, ce terme est utilisé dans un sens plus large incluant toutes les instances politiques qui prennent des décisions dans le domaine de l'éducation. Dans ce dernier cas, nous écrirons Institution.

⁵ Se dit des peuples qui, vivant dans une nation, y sont minoritaires et qui, tout en conservant leur langue, leur culture, coexistent sans être acculturés par la nation qui les accueille.

⁶ Pas de pagination disponible.

France (EANF), en d'autres termes, des enfants ayant accès à la maison à une autre langue que le français ». Nous adaptons cette définition à notre recherche : des élèves ayant accès à la maison à d'autres langues avec/sans le français.

- Nous parlerons d'élèves, car nous situons cette recherche dans le contexte scolaire, dans le domaine de la didactique. Néanmoins, pour alléger notre propos nous emploierons l'expression « alloglottes nés en France ».
- L'expression « avoir accès à » correspond à la pluralité des compétences du sujet plurilingue qui développe des compétences langagières dans chacune des langues (Coste, Moore & Zarate, 2009).
- Nous maintenons « à la maison » comme sphère première de l'acquisition des autres langues, tout en sachant que d'autres instances participent au développement du plurilinguisme (les pairs, les voyages, les associations...). Dans cette perspective de rendre compte de la pluralité des situations linguistiques, nous avons enrichi la définition à d'autres langues⁷.
- Même si la tendance actuelle est portée vers l'expression « langues familiales » (Clerc & Rispaïl, 2009), nous préférons parler de « langues d'origine ». Le syntagme reflète des situations linguistiques dans un continuum assez large englobant les langues des migrants jusqu'à leurs descendants sur plusieurs générations. Il semble mieux adapté pour des élèves nés en France dont la langue d'origine peut être celle des parents ou des grands-parents. L'expression « langues d'enfants de migrants » a été écartée parce qu'elle se restreint au cas d'enfants nés en France dont au moins l'un des parents est migrant. De plus, « langues d'origine » évoque en filigrane la situation de personnes qui ont connu directement ou indirectement l'immigration, et se lie au terme alloglotte qui sous-entend une idée d'altérité avec des langues venues d'ailleurs.
- « Avec/sans le français » se lit avec ou sans le français. Bien que pesante, cette formulation a l'avantage d'être explicite par rapport à d'autres langues que le français. L'expérience renouvelée lors d'échanges sur le sujet nous conduit à penser que la conjonction « que » a tendance à marquer une restriction : des élèves qui pratiquent

⁷ Sur ce point, les expressions abondent pour parler des langues transmises par la famille : langue de l'immigration, familiale, d'origine, minoritaire, des enfants de migrants, première. Et spécifiquement pour les allophones nouvellement arrivés : de scolarisation antérieure, des migrants, accueillie.

uniquement d'autres langues à l'exception du français. Étant donné que nous ne nous intéressons pas seulement à ces élèves, nous avons tenté d'illustrer la pluralité des cas à travers cette formulation.

Nous aurions pu aussi choisir le terme plurilingue, davantage en adéquation avec l'état actuel de la recherche (Clerc & Rispaïl, 2009). Cependant, ce dernier renvoie en France à un « riche éventail de situations [linguistiques qui peut conduire] à un éventail embrouillé » (Verdhelan-Bourgade, 2007). Il peut se référer autant aux locuteurs nés en France qu'à ceux arrivés récemment. Nous aurions pu préciser « plurilingues nés en France », mais le terme plurilingue donne lieu à des interprétations linguistiques diverses : locuteur ayant des compétences partielles dans deux langues au moins (Coste, Moore & Zarate, 2009) ou des compétences étendues à plusieurs langues (Verdhelan-Bourgade, 2007), etc. Ce choix ne nous dispense pas de parler « d'alloglottie » (Aslanov, 2002) ou « d'alloglotteté » (Ishikawa, 2012), mais plutôt de plurilinguisme tel que Coste, Moore & Zarate (*ibid.*) l'ont conceptualisé. Quant à l'expression « non francophones », nous l'avons écartée dès le départ dans la mesure où elle recouvre des situations linguistiques diverses (Laparra, 2003) et ne correspond pas à celle des enfants nés en France (Bouziri, 2002 ; Puren, 2005).

Au terme de ces précisions terminologiques apportées à propos des élèves alloglottes nés en France, nous caractérisons ces derniers de la manière suivante : il s'agit d'enfants nés en France ;

- ayant 1 ou 2 parents migrants ; c'est-à-dire des enfants de migrant(s) ;
- ou bien 1 ou 2 parents nés en France et issu(s) de l'immigration. Soit des enfants dont au moins un grand-parent a été migrant ; c'est-à-dire des enfants issus de l'immigration⁸.
- ayant accès à une ou d'autres langues avec ou sans le français. C'est-à-dire une pratique d'une ou plusieurs langues conjointement au français ou uniquement dans une ou plusieurs langues.

⁸ Condon et Régnerd (2010) ont souligné que la transmission des langues n'est pas l'apanage des migrants ou des descendants de migrants, mais qu'elle peut être, entre autres, le choix d'un parent ayant lui-même un parent descendant de migrant.

- ayant une pratique linguistique basée sur des compétences langagières non nécessairement à tous les niveaux. C'est-à-dire, par exemple, échanger avec ses frères et sœurs en français et comprendre le comorien parlé par les parents.
- sans distinction de la langue parlée ni de la communauté linguistique ou ethnique d'appartenance ;
- ni distinction de la première scolarisation (en maternelle ou au cours préparatoire).

I Les pratiques langagières des élèves alloglottes nés en France : le point de vue de l'Institution et de la recherche

Dans cette première partie, nous allons décrire la manière dont le plurilinguisme des élèves alloglottes nés en France est traité par l'Institution et la recherche. Dans le même temps, nous tenterons de comprendre pour quelles raisons cette question n'a pas fait l'objet d'étude spécifique jusqu'ici.

Observons dès à présent quel intérêt institutionnel et scientifique est porté à l'égard des élèves alloglottes nés en France. Lorsqu'il s'agit de plurilinguisme, l'institution ne parle pas des élèves alloglottes nés en France, mais seulement des élèves allophones nouvellement arrivés (Bigot, Maillard & Kouamé, 2014). Par ailleurs, pour ces derniers, elle évoque davantage la maîtrise insuffisante du français (Varro, 2000, 2012 ; Galligani, 2008) plus qu'elle ne garantit ni ne reconnaît la construction de leurs compétences plurilingues (Bigot, Maillard & Kouamé, 2014). La non-reconnaissance, voire le déni (Simon & Maire-Sandoz, 2008), de la pluralité linguistique des élèves n'est pas un fait nouveau puisqu'elle remonte au moment où le français a été institué comme langue unique et légitime.

Chapitre 1. La maîtrise de la langue de scolarisation/l'éducation plurilingue et pluriculturelle : chronique d'une rencontre annoncée ?

Dans ce chapitre nous décrivons d'abord l'avènement du Français comme langue d'unification nationale et de l'école. Nous présentons l'imposition progressive de la maîtrise de la langue française et ses répercussions à l'école et dans la société française. Ensuite, nous présentons les apports de la recherche en matière d'éducation au plurilinguisme pour le français. Nous regardons d'une part, comment ces apports peuvent impacter les décisions institutionnelles dans la promotion de la diversité linguistique. Et d'autre part, les contraintes sociétales qui empêchent une éducation plurilingue pour la langue de scolarisation.

1.1. Le « fétichisme de la langue » : aspects historiques et institutionnels⁹

Nous rendons compte brièvement¹⁰ de cet événement qui s'est produit au moment de la Révolution.

1.1.1. Le Français : langue d'unification nationale

Le rejet de la pluralité linguistique représentée par les langues régionales s'est fait sous le motif que ces dernières constituent un obstacle à l'unification de la France. Le rapport Grégoire¹¹ *sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française* dresse le constat d'un pays morcelé linguistiquement (Cortier & Puren, 2008). La volonté d'unifier l'État-nation autour de la pratique d'une langue se justifie, en partie, par l'attachement à la langue française des écrivains, des hommes de loi... Seule langue légitime en vigueur à la Cour face aux langues du peuple, orales, considérées comme fautives, mal construites et donc illégitimes (Vargas, 2011 ; Vigner, 2011). C'est dans cet esprit d'unification que l'école publique, gratuite et obligatoire a été fondée. L'instruction religieuse se faisant dans les langues premières des élèves, la laïcisation a contribué à évacuer les langues régionales de l'école. Elles ont été définitivement exclues à partir de l'officialisation de la « méthode directe » initiée par

⁹ Bourdieu & Boltanski (1975)

¹⁰ Pour plus d'informations sur ce sujet, voir les travaux de L. Puren.

¹¹ Rapport présenté à la Convention nationale en 1794. L'abbé Grégoire y fait état de l'importante diversité linguistique des Français et de leurs pratiques langagières éloignées de la langue de la Révolution.

l'inspecteur Carré¹² selon laquelle l'enseignement d'une langue doit se faire dans une immersion totale excluant toutes autres langues (Cortier & Puren, 2008).

L'homogénéisation linguistique et culturelle est menée dans toute nation souhaitant se construire. En France, elle a revêtu un caractère plutôt autoritaire (*ibid.*). Blanchet dans la conférence intitulée « Idéologies linguistiques nationales et discriminations linguistiques en éducation » lors du colloque « Éducation et diversité » (20-22 octobre 2014)¹³ a souligné l'attachement de la France à la langue française qui s'apparente davantage à une idéologie linguistique. La phrase « La langue de la République est le français » qui débute l'article 2 de la Constitution de la République française¹⁴ est de ce point de vue assez parlante. Pour Blanchet (*ibid.*), l'idée sous-jacente est qu'il existe deux systèmes, l'un d'inclusion et l'autre d'exclusion. Le premier pose la légitimité de la pratique de la langue française et le second l'illégitimité, et donc l'exclusion, de toute autre langue qu'elle soit régionale, d'origine... Pour Blanchet et Clerc Conan (2015), la non-reconnaissance des langues autres et, par conséquent, la volonté « d'assimiler » linguistiquement et culturellement les élèves de langues dites minoritaires (langues régionales et liées à la migration) entraînera deux conséquences principales :

- l'hégémonie de la variété normée du français (français dit standard) comme unique moyen d'enseignement-apprentissage et de communication. Vigner (2011) souligne que, dès lors que le français a été institué comme langue de communication à l'école, cette dernière a modifié son rapport aux langues premières des élèves. Le nouveau statut accordé au français servira de prétexte à l'institution pour introduire la norme.
- l'enseignement des langues vivantes étrangères sous le présupposé d'un locuteur monolingue en niant toutes les langues des élèves. Pour l'enseignement des langues vivantes étrangères, l'idée de cloisonner chaque langue dans une discipline est due au

¹² À propos de la méthode Carré, voir Puren (2003).

¹³ Le colloque « Éducation et diversité » constitue la première rencontre du Réseau international éducation et diversité (RIED). La diversité linguistique et culturelle, le plus souvent en contexte scolaire, était au cœur des questionnements. Les vidéos des conférences en plénière sont disponibles à l'adresse suivante : <http://mediamed.mmsh.univ-aix.fr/chaines/Pages/RIED-000.aspx>

¹⁴ La Constitution nationale date du 4 octobre 1958, elle est disponible sur <http://www.assemblee-nationale.fr/connaissance/constitution.asp>

principe de *purisme* voué à la langue. Un principe véhiculant l'image d'une langue immaculée qui ne peut être souillée par des références à d'autres langues.

L'aspiration fortement dominante d'un monolinguisme au sein de l'école républicaine (que ce soit pour l'enseignement du français ou des langues vivantes étrangères) donne à mieux comprendre la volonté institutionnelle d'assimiler le tout venant à la langue française en niant la diversité linguistique (Bertucci & Corblin, 2004). Nous pensons que l'indifférence de l'institution aux langues des élèves est due à une volonté plus générale de ne pas stigmatiser des personnes en raison de leurs origines. Cette hypothèse est fortement probable surtout quand on sait que, pour d'autres raisons, sous l'Italie fasciste, l'assimilation des habitants des territoires annexés s'est faite à travers le rejet des différences ethniques. Afin de donner l'impression d'une unité nationale¹⁵, le terme alloglotte a été utilisé pour éviter explicitement de nommer les habitants de ces territoires. Nous pouvons penser que les langues d'origine des élèves alloglottes nés en France ne sont pas évoquées pour ne pas différencier ces derniers des autres Français. L'assimilation linguistique et, de ce fait, l'exclusion des langues régionales répondaient à des besoins d'unification de l'État-nation et d'une volonté de se défaire du clergé. Le déni des langues d'origine peut répondre à un besoin de cohésion sociale dirigé par le principe républicain d'intégration et d'égalité dont le substrat réside dans l'indifférence aux différences. L'hégémonie progressive de la « maîtrise de la langue française » comme condition *sine qua non* de la réussite scolaire et sociale pour tous illustre bien cet état d'esprit.

1.1.2. Les répercussions de la maîtrise de la langue française sur l'enseignement du français

Selon Vigner (2011) la maîtrise de langue française, telle qu'elle est préconisée depuis 1990, résulte d'une volonté institutionnelle et trouve ses origines dans deux événements majeurs :

Les nouveaux programmes de 1972 qui posent le français comme langue de communication de l'école. Cette dernière endosse la responsabilité de construire de toute pièce une compétence à base d'écrit : la norme niant les langues des élèves.

La création du collège unique¹⁶ qui révèle aux yeux des professeurs l'hétérogénéité des niveaux de maîtrise du français des élèves. En effet, d'après Boutet (2003), jusqu'ici les études

¹⁵ Pour aller plus loin dans la question de l'unité nationale autour de l'Italien, voir les travaux en Didactique de langues modernes de Silvana Ferreri <http://www.didattica.unitus.it/web/interna.asp?idCat=673>

¹⁶ Avec la Réforme Haby, en juillet 1975.

universitaires n'étaient réservées qu'aux classes sociales favorisées dont les pratiques langagières familiales étaient proches de celles de l'école. L'accès des élèves issus de milieux populaires, en même temps qu'elle mettait au jour l'hétérogénéité des pratiques langagières, modifiait le statut d'écolier auquel il fallait faire acquérir des compétences langagières. Ainsi, il s'agissait de permettre au plus grand nombre d'aller le plus loin possible et ce, quels que soient les statuts sociaux et les pratiques langagières qui s'y rattachaient. D'autant plus que le nouveau contexte social et économique formulait des compétences langagières exigeantes (lire, écrire et communiquer) jusqu'ici non réquisitionnées en direction même des ouvriers. La réponse de l'école à cette demande sociale, et face à l'hétérogénéité langagière des élèves, s'est formulée en termes de maîtrise de la langue de scolarisation.

Pour Vigner (*op. cit.*), la maîtrise de la langue ne vise pas seulement la maîtrise de la communication, mais la maîtrise de la norme avec comme visée l'élaboration des objets de pensée. Véhiculée par l'écrit, la maîtrise de la norme assigne à l'oral une fonction d'accompagnement, car les élèves ne doivent plus uniquement parler (par imitation comme c'était le cas avec les approches communicatives) mais parler à propos de, c'est-à-dire parler pour élaborer (Bautier, 2009). Aussi, lorsqu'il remplit sa fonction première, l'oral vise toujours l'intelligibilité des auditoires, ce qui le différencie toujours « des usages conversationnels ordinaires dans lesquels la part de la connivence, de l'implicite joue un rôle particulièrement important » (Vigner, 2011, p. 27). Dans cette perspective, le socle commun des connaissances et des compétences (BO n 29 du 20 juillet 2006) définit la maîtrise de la langue dans une conception tout à fait formelle : maîtrise de l'expression écrite et orale, enrichissement du vocabulaire, apprentissage de la grammaire et de l'orthographe.

Étant donné que la norme et les pratiques langagières qui s'y rapportent ne constituent le discours oral d'aucune classe sociale (bien que les classes favorisées s'en approchent), la langue de l'école s'érige comme une pratique langagière à part entière, une langue spécifique pour tout élève mais à des degrés distincts. Pour cette raison fondamentale, nous préférons employer l'expression « langue de scolarisation » (Verdhelan-Bourgade, 2002)¹⁷.

Mais à partir de quel moment peut-on dire qu'un élève ne maîtrise pas la langue de scolarisation ? Lorsqu'il a des difficultés dans plusieurs compétences, fussent-elles de moindre importance, ou lorsqu'il rencontre une profonde difficulté dans une seule compétence ? La pertinence de la notion de maîtrise de la langue de scolarisation, telle que l'institution l'a

¹⁷ Nous parlerons de maîtrise de la langue française quand il s'agira d'évoquer d'autres sphères que l'école.

formalisée et telle que les professeurs la mettent en application, est souvent, voire toujours, discutée par la recherche. À cet égard, nous souhaiterions poursuivre le questionnement scientifique autour de cette notion, en l'abordant à partir de points de vue variés. Cependant, nous sommes contrainte de l'envisager telle que l'institution et les professeurs la conçoivent. Pour l'unique et bonne raison que c'est à travers ce « filtre », occupant, rappelons-le, la première place du socle commun des connaissances et des compétences (BO n 29 du 20 juillet 2006), que les élèves sont perçus et évalués.

Le passage du français comme langue de communication au français comme langue d'élaboration de la pensée implique que la question du français scolaire ne se pose pas de la même manière pour les élèves parlant d'autres langues, régionales ou d'origine. En effet, les élèves de langue régionale doivent passer de leur langue au français de communication, et les seconds, de leur langue (souvent éloignée des langues indo-européennes) au français langue d'élaboration qui implique une connaissance suffisante du français de communication. En effet, le fait que la maîtrise de la langue de scolarisation suppose la maîtrise de la communication ordinaire (Bongaerts, 2003) explique que cette dernière ne fasse pas l'objet d'un enseignement explicite à l'école. Ce qui a pour conséquence de poser d'emblée un problème pour les élèves allophones nés en France, et parmi eux, pour ceux qui ont accès uniquement à d'autres langues à la maison et sont, de ce fait, peu exposés au français de communication en dehors de l'école. voire pas du tout exposés au français, comme cela peut être le cas pour les plus jeunes (De Houwer, 2017). Boutet (2003) a souligné l'inégal accès au français scolaire en fonction de la socialisation familiale. Pour les élèves allophones, faiblement ou pas exposés au français de communication en dehors de l'école, nous pouvons parler « d'inégalité linguistique objective de départ » qui peut être double si l'élève est aussi issu de milieu populaire. Dans ce cas, il pourra être question d'une non-maîtrise de la langue de scolarisation, de difficultés langagières (Millon-Fauré, 2011) au même titre que les allophones nouvellement arrivés (Chnane-Davin, 2013).

La maîtrise de la langue de scolarisation est nécessaire pour tous les élèves, les élèves allophones nouvellement arrivés inclus. Varro (2000) montre comment les instructions officielles sont passées de la nécessité d'apprendre un français à visée utilitariste (français courant, de communication) à une maîtrise de la langue française (à partir de 1981). Outre la relation avec l'installation définitive des familles immigrées, la maîtrise de la langue de scolarisation a été préconisée dans un souci d'égalité entre toutes les personnes vivant sur le sol français, ainsi que dans un souci de donner la même chance à tous de réussir socialement, car

c'est à travers la maîtrise de la langue que s'effectue la « distinction » (Bourdieu, 1979 ; Boutet, 1987). Bien que fondée, cette volonté apparaît davantage comme un vœu pieu si l'on nie les différences linguistiques et langagières interindividuelles face au français scolaire et que l'on n'y apporte pas les aides nécessaires.

Effectivement, comment peut-on demander une maîtrise identique à tous les élèves alors que l'accès au français de communication, et de surcroît de scolarisation, constitue une inégalité en soi ? Surtout si l'on considère que les pratiques langagières familiales sont influencées par les langues et les statuts sociaux d'origine des élèves. Les dispositifs tels que les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (Upe2A)¹⁸, les Enseignements des langues et cultures d'origine (Elco)¹⁹, sont pensés pour faire accéder les élèves à la maîtrise de la langue de scolarisation. Davin-Chnane (2005) a montré que le français qui était enseigné en Upe2a n'était pas suffisant pour faire acquérir la maîtrise de la langue de scolarisation. Le français qui y était enseigné constituait certes un outil de communication, mais il ne préparait pas les élèves à entrer en classe ordinaire car il ne préparait pas à la langue de scolarisation. Pour Varro (2000, 2012), le fait que les professeurs posent comme condition la maîtrise de la langue française pour accueillir un élève allophone nouvellement arrivé en classe ordinaire est absurde. Pour la simple raison que le français est aussi une langue étrangère pour les élèves allophones nés en France. Nous partageons à la fois le point de vue de Varro (*ibid.*) concernant la similitude du problème entre les allophones et les alloglottes, et le point de vue des professeurs qui considèrent que le français enseigné en Upe2A n'est pas suffisant pour avoir les mêmes chances de réussir face au français scolaire.

¹⁸ Upe2A est une « dénomination générique commune à toutes les structures spécifiques de scolarisation des élèves allophones arrivants ». Elle remplace les appellations Clin (classe d'initiation, pour l'élémentaire), Cla (classe d'accueil, 2nd degré) et Cla-Nsa (Classe d'accueil pour les élèves non scolarisés antérieurement) Circulaire n° 2012-141 du 02-10-2012 disponible à l'adresse suivante : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

¹⁹ Au départ, les Elco sont pensés pour permettre aux enfants censés retourner dans leurs pays de continuer à apprendre leur langue. Puis, face à l'installation définitive des familles, c'est l'équilibre identitaire des enfants qui est visé afin de mieux maîtriser la langue française. Le terme s'entend dans un sens large. « Les ELCO (Enseignement des Langues et Cultures d'Origine) ont été mis en place pour faciliter l'adaptation des enfants étrangers en France et leur (ré)intégration dans leur "pays d'origine" (mais beaucoup d'entre eux étaient déjà nés en France). La France signa des accords bilatéraux avec huit pays exportateurs de main d'œuvre à l'époque : le Portugal (1973) – les travailleurs portugais et leurs familles en France représentaient alors environ 900 000 personnes –, l'Italie et la Tunisie (1974), l'Espagne et le Maroc (1975), la Yougoslavie (1977), la Turquie (1978), l'Algérie (1982). "Les professeurs étrangers nécessaires [sont] recrutés et rémunérés par les gouvernements des pays en cause (Enseignements de langues nationales à l'intention d'élèves immigrés, dans le cadre du tiers temps des écoles élémentaires, Note du 09/04/75). » (Varro, 2000).

Malgré les réserves émises quant à l'atteinte de cet objectif, ces dispositifs permettent aux élèves allophones, par le bain langagier, l'immersion, de développer des compétences communicatives en français et de diminuer ainsi l'écart entre les langues et les cultures de la maison et celle(s) de l'école (Hélot, 2006). De la même manière, en dépit des réserves soulignées par les travaux d'Escol²⁰, des dispositifs pédagogiques spécifiques ont été pensés pour conduire les élèves issus de milieux populaires vers des pratiques langagières scolaires. Mais qu'en est-il des élèves alloglottes nés en France ? Surtout ceux dont le plurilinguisme familial s'apparente à celui des élèves allophones nouvellement arrivés ? Ceux faiblement exposés au français à la maison ? Étant donné que l'institution ne prend pas en compte leur plurilinguisme, aucun dispositif n'est mis en place pour eux. Pour cette raison, il incombera à l'enseignant, lorsqu'il aura détecté les difficultés/dispositions langagières²¹ de l'élève, de le faire cheminer vers la maîtrise de la langue de scolarisation avec ses propres moyens (car il ne peut compter sur l'aide de l'institution) et avec ses propres connaissances sur le plurilinguisme (n'ayant pas reçu de formation conséquente sur le sujet).

L'institution, par le socle commun et les nouveaux programmes, renforce la représentation selon laquelle les langues d'origine constituent un obstacle à l'apprentissage de la langue de scolarisation et non un appui pour aller vers la langue de l'école (Clerc & Rispaïl, 2009). Cet état de fait laisse d'emblée la responsabilité, et surtout la liberté, à l'enseignant (s'il en ressent le besoin et la motivation) de mettre en place des dispositifs didactiques pour créer une passerelle entre les langues des élèves et la langue de l'école. Depuis plusieurs années, des initiatives émanant d'un besoin du terrain, en l'occurrence des professeurs, ont été mises en place sous l'impulsion des chercheurs.

Nous appuyant sur les recherches en didactique du français, des langues et du plurilinguisme soutenues par le Conseil de l'Europe²² nous montrons ici les relations possibles entre la maîtrise

²⁰ ESCOL : Éducation et scolarisation. Groupe d'enseignants-chercheurs et chercheurs associés exerçant à l'Université Paris 8 Saint-Denis ou à l'Université Paris-est Créteil – ESPÉ de l'Académie de Créteil. Travaillent essentiellement sur le renouvellement des processus de production des inégalités sociales et sexuées en matière de scolarisation et d'accès aux savoirs et aux modes de travail intellectuel.

²¹ Ce qui sera perçu comme une difficulté pour maîtriser la langue de scolarisation relèvera en fait pour certains élèves de dispositions langagières.

²² Le Conseil de l'Europe est la principale organisation de défense des droits de l'homme du continent. Il comprend 47 membres dont 28 états de l'Union européenne. La défense de la diversité culturelle relève de ses principaux champs d'action, notamment à travers deux thématiques essentielles : le dialogue interculturel et la promotion des langues. Pour plus de détails voir : <http://www.coe.int/fr/web/about-us/achievements>

de la langue de scolarisation et l'éducation plurilingue en faveur des élèves alloglottes nés en France.

Par ailleurs, nous tentons d'analyser les conditions et les contraintes²³ qui favorisent et empêchent cette rencontre à l'école. Pour mener cette réflexion, nous nous appuyons sur la théorie anthropologique du didactique (TAD ; Chevallard, 2010) dont l'adjectif « anthropologique » rappelle que l'étude scientifique du didactique (soit la didactique) doit être attentive à d'autres dimensions du réel social que celle du didactique. Car en effet,

« si la didactique d'une discipline – en l'occurrence le français – n'a pas directement pour objet les aspects socioculturels de l'éducation, elle ne peut en être séparée ; la didactique n'est pas un ensemble de techniques coupées de l'univers social, de l'existence réelle des sujets parlants » (Chiss, 1997, p. 57).

Pour étudier ce qui conditionne ou contraint le didactique, la TAD propose un outil clé, « l'échelle des niveaux de codétermination didactique », représentée par le schéma suivant :

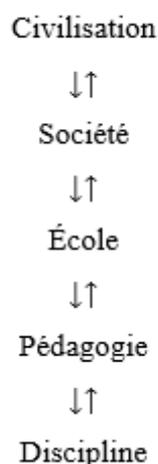


Figure 1 : Échelle des niveaux de codétermination didactique (Chevallard, 2010)

Chaque échelon de cette échelle est le siège de conditions et de contraintes spécifiques à ce niveau. Pour expliquer une telle absence d'apprentissage, il faut examiner les connaissances concernées, mais il faut aussi explorer les niveaux supérieurs de conditions et de contraintes (ceux de la pédagogie, de l'école, de la société, voire de la civilisation). Ceci souligne que ce qui conditionne ou contraint le didactique n'est pas seulement le didactique et qu'il incombe justement d'étudier les conditions et les contraintes qui pèsent sur lui.

²³ Les conditions sont celles « que l'on peut créer ou modifier » (Chevallard, 2010, p. 138), les contraintes sont des « conditions non modifiables imposées » (*loc. cit.*).

L'emploi des flèches montantes et descendantes suggère l'interrelation existante entre les différents niveaux. Pour notre questionnement, les influences réciproques sont envisagées dans une dynamique formalisée comme suit :

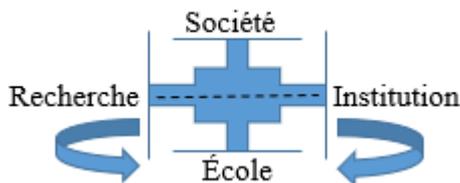


Figure 2 : Impact des conditions et contraintes de la société sur l'éducation plurilingue

Dans la société, nous regarderons quelles conditions et contraintes les penseurs (recherche) et les décideurs, en l'occurrence les ministères du gouvernement (Institution), mettent en œuvre lors de la mise en place d'une éducation plurilingue à l'école. L'analyse que nous en ferons sera donc descendante et envisagera une relation sur les impacts de la recherche dans les décisions de l'institution. Cette dernière est représentée par des pointillés étant donné que l'institution ne prend pas toujours en compte les avancées de la recherche dans ses décisions.

1.2. La recherche : l'éducation plurilingue et interculturelle

Cavalli *et al.* (2009) définissent l'éducation plurilingue et interculturelle de la manière suivante :

« La notion d'éducation plurilingue et interculturelle tend à caractériser cette conception de l'éducation comme orientée par des valeurs²⁴, telles que prônées par le Conseil de l'Europe et comme une éducation langagière globale, transversale à toutes les langues présentes dans l'école et à tous les domaines disciplinaires. Elle vise le développement de la compétence plurilingue²⁵ et interculturelle ainsi que l'élargissement du répertoire langagier et discursif de l'apprenant. Elle se veut, en même temps, une préparation à l'apprentissage tout au long de la vie. Elle est à considérer comme un processus à l'œuvre dans le cursus scolaire et dans la construction du curriculum, de nature à contribuer à l'évolution des systèmes éducatifs » (p. 9).

À l'école, l'éducation plurilingue et pluriculturelle se traduit par des activités et des expériences significatives pour les apprenants qui leur donnent des moyens de construire leur identité

²⁴ Les valeurs directrices du Conseil de l'Europe sont la cohésion et la solidarité sociales, la démocratie participative, la compréhension réciproque ainsi que le respect et la valorisation de la diversité linguistique et culturelle.

²⁵ Nous reviendrons en détails sur la compétence plurilingue qui est la « capacité d'acquérir successivement et d'utiliser diverses compétences en plusieurs langues, à des degrés de maîtrise divers et pour des fonctions différentes » (Cavalli et al., 2009, p. 8).

personnelle. L'éducation plurilingue et pluriculturelle postule que toutes ces langues sont des langues de l'éducation dans la mesure où elles peuvent contribuer à l'expérience scolaire de la pluralité linguistique et à la construction des connaissances et expériences d'apprentissage des élèves. Et ce, quelles que soient les compétences des élèves dans ces langues, qu'ils les possèdent, les apprennent ou y soient simplement exposés. Ce postulat correspond à la situation linguistique des élèves alloglottes nés en France dont les compétences langagières sont développées en réception/production (possèdent) ou en réception uniquement (simplement exposés).

Dans l'éducation plurilingue, nous nous intéressons pour cette recherche au volet qui relie les « langues de la migration » que nous dénommons langues d'origine et la langue de scolarisation (cf. figure ci-après). C'est-à-dire la relation entre l'acquisition « naturelle »²⁶ des langues d'origine des parents et/ou grands-parents et l'apprentissage du français comme langue de scolarisation. Cela implique de regarder le français comme matière et comme langue(s) des autres matières ayant des caractéristiques intrinsèques à la langue de scolarisation :

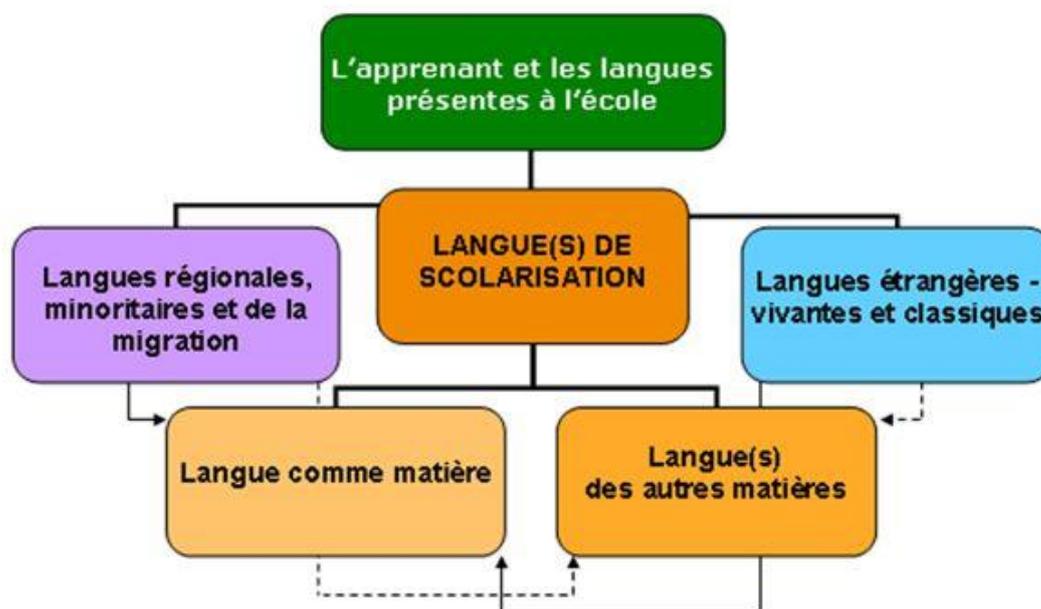


Figure 3 : *Langues dans l'éducation/Langues pour l'éducation (Cavalli et al., 2009, p. 10)*

L'éducation plurilingue et pluriculturelle met en synergie toutes les langues et toutes les disciplines présentes dans l'école autour de la langue de scolarisation. Il faut ici souligner un

²⁶ L'acquisition naturelle comprend un apprentissage dit « informel » au sein d'associations et d'organismes privés. Le terme apprentissage n'est utilisé que pour un apprentissage formel à l'école.

point important : si les recherches en didactique du français et des langues préconisent une éducation plurilingue et interculturelle, c'est en vue de créer des liens entre les langues d'origine des élèves et les langues apprises à l'école autour de l'apprentissage fondamental de la langue de scolarisation comme objet et outil. En ce sens, l'ouverture aux langues et leur valorisation est une étape considérée comme bénéfique pour l'apprentissage de la langue de scolarisation, le français. La volonté principale est de nouer un dialogue entre les langues qui sont enseignées de manière cloisonnée. L'importance de cet objectif réside dans les nombreux résultats qui montrent le développement de compétences métalinguistiques (c'est-à-dire la capacité à étudier la langue comme un objet) lorsque les langues, quelles qu'elles soient, sont mises en synergie autour de la langue de scolarisation.

À ce propos, De Pietro (4 mai 2010), lors de la journée d'étude internationale « Éducation au plurilinguisme, enjeux et perspectives pour l'éducation prioritaire », a déclaré que l'éducation au plurilinguisme est un atout pour la langue de scolarisation. Elle devient un obstacle si les apprentissages continuent à être cloisonnés : en l'absence de synergie entre les disciplines (apprentissage des langues vivantes étrangères, français...), le plurilinguisme devient un élément de gaspillage cognitif. La compétence plurilingue qui revient à gérer un répertoire pluriel cesse d'être un atout si les compétences des élèves ne sont pas entretenues. Ne bénéficiant pas de leurs compétences développées en famille, les élèves plurilingues peuvent finir par les perdre, car elles sont fragiles. Des conditions institutionnelles et didactiques doivent être réunies pour que le plurilinguisme soit un atout.

Il en va de même pour Coste (4 mai 2010) qui souligne le défi que doit relever notre société : celui d'inclure les langues d'origine des élèves afin que celles-ci constituent un bénéfice pour la langue de scolarisation. Les langues des élèves et le français seraient réfléchis dans un continuum afin que les élèves puissent profiter des compétences qui existent déjà en eux :

« Le défi est de faire en sorte que ce qui est en dehors et autour de la langue de scolarisation bénéficie à cette dernière et en même temps faire en sorte que la manière dont la langue de scolarisation est travaillée ouvre sur la pluralité » (Coste, 2010a, p. III).

Cette idée d'un *syncrétisme didactique* entre langues premières des élèves et le français n'est pas nouvelle en soi. En effet, à l'époque de l'institution du français à l'école, des voix se sont élevées pour partir des langues premières des élèves comme transition vers le français. Ces partisans de la méthode indirecte (opposée à la méthode directe de Carré) préconisaient des méthodes pédagogiques comparatives et contrastives entre les langues régionales et la langue

nationale (Cortier & Puren, 2008). Plus tard aussi, dans les années 80, les chercheurs ont proposé une réflexion autour d'une approche didactique prenant en compte le plurilinguisme de « départ » des élèves.

1.2.1. Une approche plurielle

L'éducation plurilingue passe par une approche plurielle (Candelier, 2008) qui met en contact les langues de l'école et celles des élèves. L'approche plurielle met en œuvre « des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une approche singulière dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément » (Candelier, 2008). Selon Simon et Maire-Sandoz (2008), la notion d'approche plurielle recouvre plusieurs voies didactiques convergentes :

- l'approche interculturelle,
- la didactique intégrée des langues,
- l'intercompréhension entre langues parentes,
- l'éveil aux langues.

Nous présentons succinctement ces approches didactiques²⁷, nous détaillerons davantage l'éveil aux langues qui concernent en particulier la valorisation de langues dites minoritaires telles que les langues d'origine.

En France, **l'approche interculturelle** est apparue dans le contexte des migrations des années 70. Face à l'échec scolaire massif des enfants de travailleurs immigrés, la pédagogie interculturelle prône l'idée que la mobilisation des différences culturelles est une source d'enrichissement mutuel. Ainsi, l'apprenant acquiert de nouvelles connaissances sur une autre culture et sur sa propre culture. L'objectif principal de l'approche interculturelle est « d'éveiller à la diversité, d'aider à repérer les différences comme source d'intérêt et possibilité d'enrichissement, d'offrir des éclairages différents en se référant aussi bien à des horizons proches ou lointains, contemporains ou anciens » (Meunier, 2007, p. 25). Pour Meunier (*op. cit.*) et d'autres auteurs, les Elco, ainsi que les Upe2A et les cours de rattrapage intégré (CRI) ont été créés dans une visée interculturelle. Pour les Elco, Varro, (2012) ne partage pas ce point

²⁷ Pour plus d'informations sur ces approches en Europe et ailleurs, voir Candelier & Castelotti (2013).

de vue : la réciprocité suggérée par le préfixe **inter** dans **interculturel** en est absente dans la mesure où ces dispositifs concernent uniquement les étrangers et, en second lieu, les Français d'origine étrangère.

La didactique intégrée des langues comprend l'enseignement d'une langue et l'enseignement dans la langue. Elle trouve sa source dans les premiers questionnements liés à l'enseignement/apprentissage des langues. Plus récemment, c'est Roulet (1980) qui a conceptualisé cette approche entre langues maternelles et secondes en se fondant sur l'hypothèse suivante :

« Un élève apprendra d'autant mieux un type de structure ou d'emploi en langue seconde qu'il en aura préalablement compris les principes en langue maternelle et que les instruments heuristiques mis en œuvre pour découvrir ces principes dans la langue maternelle sont utilisables avec profit dans l'apprentissage des langues secondes » (Roulet, 1980, p. 10).

La démarche consiste à aider l'apprenant à établir des liens entre un certain nombre de langues. En France, Bailly et Luc (1992) ont proposé une démarche utilisable en classe qui permet de mettre en relation à la fois une réflexion métalinguistique et une expérience communicative.

Parallèlement à cela, des enseignements bilingues – « Émile » (enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère) dans le monde francophone et *Content and Language Integrated Learning* ou « Clil » dans le monde anglophone – ont été mis en place dans de nombreux pays et suivant des modes d'organisation variés. En France, l'enseignement bilingue s'est développé à travers les classes européennes et les classes bilingues à horaire partagé en langues régionales. Il consiste à enseigner une partie ou l'intégralité des contenus disciplinaires dans au moins deux langues. La langue qui devient à la fois un outil de communication et d'apprentissage de ces contenus permet à l'apprenant d'être compétent dans la deuxième langue tout en préservant ses compétences dans sa langue maternelle et lui garantit aussi un bon niveau sur le plan académique.

L'intercompréhension entre langues parentes propose de travailler parallèlement sur deux ou plusieurs langues de la même famille. L'objectif est de développer des compétences communicatives dans une ou plusieurs langues données dans la mesure où la personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre. L'apprenant prend également

conscience de ses stratégies dans le passage d'une langue à l'autre. Les premiers dispositifs didactiques ont été mis en place dès les années 90, en France et en Allemagne, et ont d'abord concerné les adultes, puis les adolescents et les enfants.

1.2.2. L'éveil aux langues

L'éveil aux langues consiste à mettre en place des activités sur des langues non enseignées à l'école et minorées dans la société. Il permet à l'élève de se décentrer par rapport à sa (ses) langue(s) première(s) et de développer des habiletés métalinguistiques par l'intermédiaire de différentes langues (langues vivantes étrangères, d'origine, etc.) avec la langue de scolarisation. Il poursuit les objectifs suivants :

- « - développer l'intérêt et l'ouverture des élèves vis-à-vis de la diversité, y compris de leur propre diversité ; corollairement, dans des classes multilingues, reconnaître, légitimer et valoriser les compétences et identités linguistiques et culturelles de chacun ;
- développer l'aptitude des élèves à observer et analyser les langues, et donc favoriser leur aptitude à les apprendre et à mieux les maîtriser, y compris pour la langue de l'école ;
- favoriser le désir des élèves d'apprendre les langues, et d'apprendre des langues diversifiées ;
- développer chez les élèves des connaissances relatives à la présence des langues dans l'environnement immédiat, plus lointain et très lointain, ainsi qu'aux statuts dont elles bénéficient ou pâtissent » (Candelier, 2007).

Candelier (2003) affirme que l'éveil aux langues s'inspire du courant anglo-saxon « Language awareness²⁸ » fondé autour d'Hawkins dans les années 80. Les propositions didactiques et pédagogiques y sont très riches et sont mises en place dans plusieurs pays, le plus souvent en école primaire. Citons, par exemple, l'Europe (France incluse) avec l'Éveil aux langues « Évlang » (Candelier, 2003²⁹) suivi d'un 2^e volet « Janua Linguarum » (Ja-Ling ou la porte des langues), la Suisse avec l'Éveil au langage et ouverture aux langues « Éole » (Perregaux *et al.*, 2003), et le Canada avec l'Éveil au langage et à la diversité linguistique « Élodil » (Armand & Dagenais, 2005). L'expérience « Comparons nos langues » menée par Auger (2005) auprès d'élèves allophones nouvellement arrivés s'inscrit dans ce courant. Notons que seul le projet Éole a été reconnu par l'institution scolaire, les activités du projet ont été

²⁸ Pour plus de détails, voir Hawkins (1999). Texte disponible sur <http://jaling.ecml.at/pdffdocs/hawkins.pdf>

²⁹ Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne. Bruxelles : De Boeck – Duclot.

prises en place dans les écoles primaires romandes depuis 2003. Le 2^e volet d'Évlang, quant à lui, vise à diffuser et insérer l'éveil aux langues dans le curriculum de la maternelle jusqu'au secondaire.

Selon Candelier (2007), l'éveil aux langues, comme l'ensemble des volets de l'éducation plurilingue, est fortement utile pour l'enseignement-apprentissage du français. Nous évoquons uniquement les apports liés au français langue seconde qui concerne les élèves alloglottes nés en France. Lorsqu'un jeune enfant ne maîtrise pas suffisamment la langue de scolarisation, l'intérêt de l'élève est le recours à sa langue maternelle pour les premiers apprentissages (Unesco³⁰, 2003). Or, d'aucuns ignorent les différents obstacles (idéologique, social, économique...) auxquels se heurte ce principe. L'éveil aux langues, quant à lui, requiert des besoins financiers beaucoup plus réduits et peut s'appliquer à tout type de classe. Il apporte les bénéfices cognitifs et psychologiques suivants :

- le développement de la curiosité et de l'attention des enfants par rapport à leur propre langue ainsi qu'à son fonctionnement linguistique ;
- le développement de stratégies de mise en relation entre sa langue et d'autres langues qui confortent la compétence plurilingue de l'élève ;
- pour le français, à travers la reconnaissance et la valorisation par l'école des compétences linguistiques de tous les élèves. La reconnaissance de l'identité de l'élève crée son ouverture à l'école et évite un repli sur soi, voire le sentiment que le français représente une menace pour son identité.

Pour Candelier (*op. cit.*), les apports ainsi décrits montrent que l'éveil aux langues apporte des effets bénéfiques en direction des langues des élèves, sans que cela se fasse au détriment du français.

³⁰ Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

1.3. L'Institution : vers une prise en compte du plurilinguisme des élèves alloglottes ?

Nous présentons ici les diverses positions de l'Institution (le ministère de l'Éducation nationale, le ministère de la Culture, le Centre européen pour les langues vivantes) à l'égard du plurilinguisme des élèves alloglottes nés en France.

Avant cela, nous affirmons que le contexte économique actuel constitue une condition favorable à la reconnaissance du plurilinguisme comme un atout pour la vie professionnelle actuelle marquée par les multiples échanges internationaux. En effet, si, dans le contexte du collègue unique, une demande professionnelle d'une maîtrise de la langue française émanait de la société vers l'école, de nos jours, c'est une maîtrise ou des compétences dans les langues vivantes étrangères qui sont demandées par la société :

« Une entreprise sur deux³¹ recherche une compétence en langue vivante étrangère chez les candidats lors du recrutement et, à compétences égales, le critère linguistique fait la différence. Ce constat trouve un écho dans les offres d'emploi qui soulignent le rôle déterminant de la pratique linguistique en termes de conditions d'emploi et de rémunération. Considérées comme une plus-value par la majorité des entreprises, les compétences linguistiques sont recherchées à l'oral comme à l'écrit et ce, pour tous les niveaux d'emploi, de l'ouvrier au dirigeant » (Courriel européen des langues, 2015, p. 1)

La demande des entreprises n'étant pas réservée à des métiers portés sur l'international et le tourisme, ce sont tous les niveaux d'emploi qui sont concernés. Et, de ce fait, tous les futurs employés et, en amont, tous les élèves. Dans ce nouveau contexte socio-économique, l'apprentissage des langues vivantes étrangères est favorisé.

1.3.1. Le ministère de l'Éducation nationale (MEN)

Nous disions au début de ce chapitre que le ministère de l'Éducation nationale ne reconnaît pas le plurilinguisme des élèves alloglottes nés en France. Si elle l'a reconnu pour les allophones nouvellement arrivés, ce n'était pas comme un atout mais davantage pour souligner la nécessité de maîtriser la langue française. Ainsi, l'objectif de départ des Elco, des Upe2A était de faire

³¹ Le rapport d'enquête « Analyse des besoins des employeurs au regard des compétences en langues vivantes étrangères » interroge le lien entre langues étrangères et employabilité en France. Il repose sur 801 questionnaires d'entreprises, 14 entretiens avec des directeurs d'entreprises et 1529 annonces d'emploi. Pour plus de détails cf. <http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/courriel-europeen-des-langues-juillet-2015.pdf>
<http://www.ciep.fr/expertise-audit-langues/langues-etrangeres-et-mobilite/langues-employabilite>

acquérir le français le plus rapidement possible pour l'apprentissage du français scolaire. Ainsi, même si réside au départ une volonté de faire connaître les langues et cultures d'origine aux élèves, c'était toujours en vue de les amener à s'adapter aux classes de français (Varro, 2000). En revanche, la réalité du plurilinguisme comme atout est reconnue pour les langues vivantes étrangères et les langues régionales (Pégaz-Paquet, 2016). En effet, le nouveau programme d'enseignement de la maternelle de 2015 (JO du 12 mars 2015³²) promeut l'éveil à la diversité linguistique en donnant des exemples comme les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française.

Le contexte économique actuel, notamment la mondialisation, contribue à changer la donne et ce, en faveur du plurilinguisme des élèves allophones. La nécessité d'acquérir des compétences langagières en langues vivantes étrangères pour l'employabilité des jeunes à l'intérieur du pays et à l'étranger contribue à favoriser le plurilinguisme chez tous les élèves. Dans cet esprit, le ministère de l'Éducation a pris des mesures pour mieux enseigner les langues étrangères aux élèves. Ainsi, depuis la rentrée 2016, les Elco évoluent vers un dispositif qui s'inspire des sections internationales : les enseignements internationaux de langues étrangères (Eile). Ces enseignements facultatifs et ouverts à tous les élèves volontaires des écoles sont proposés à partir de la classe du Cours élémentaire 1^{re} année (CE1), à raison d'une heure et demie chaque semaine. Les Elco sont voués à disparaître progressivement dans la période de transition de 2016 à 2018. Le passage d'une dénomination renvoyant aux origines à une ouverture internationale, ainsi que l'accessibilité de ces enseignements à tous les élèves (et non uniquement aux élèves concernés directement ou indirectement par la migration) valorisent davantage des langues comme l'arabe, le turc, le serbe et le croate. Ce passage correspond d'abord à l'objectif premier d'offrir un meilleur apprentissage des langues pour les élèves à travers un changement des conditions d'enseignement-apprentissage au sein des Elco. Ces derniers étaient souvent décriés pour plusieurs raisons, telles que le fait que les enseignements étaient réservés aux enfants des immigrés, les professeurs ne faisaient pas partie de l'équipe pédagogique et, parfois, l'enseignement de la langue devenait un enseignement religieux. Pour

³² Disponible sur http://www.Éducation.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

pallier les difficultés intrinsèques au dispositif, Najat Vallaud-Bellkacem a proposé plusieurs mesures³³ :

- l'intégration des professeurs à l'équipe pédagogique des établissements scolaires ;
- le contrôle des programmes des cours ;
- l'inspection des professeurs ;
- l'évaluation des élèves ;
- l'obtention d'une certification des compétences des élèves qui leur permette de les approfondir au collège.

Quant à l'enseignement obligatoire, concernant l'école maternelle, l'accent est mis sur les capacités des enfants à acquérir très tôt des compétences langagières (en réception et en production orale) dans d'autres langues : les professeurs sont encouragés à faire écouter des chants et des comptines dans d'autres langues et faire produire des éléments lors de petites interactions verbales. Ici, il est question de développer des compétences plurilingues chez tous les jeunes enfants et dans toutes les langues (régionales, étrangères et la langue des signes française). Cette proposition d'éveil aux langues était déjà présente dans le programme antérieur : « la classe et le groupe constituent une communauté d'apprentissage qui établit les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité et ouverte sur la pluralité des cultures dans le monde » (BO spécial n° 2 du 26 mars 2015). Dans le même esprit, le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (JO du 18 juillet 2013) évoque la prise en compte de la diversité des élèves.

En comparaison avec ce qui se fait avec d'autres langues (anglais, allemand, espagnol et italien), ces avancées constituent davantage une valorisation des langues plutôt qu'une reconnaissance du plurilinguisme comme bénéfique cognitif. En effet, les langues d'origine des élèves y sont très peu enseignées face aux langues comme l'anglais, l'espagnol et l'allemand (Krüger, 2016). À titre d'exemple, en 2017, un collège marseillais propose aux élèves de découvrir au cours d'une semaine les cultures et les langues à travers diverses activités

³³ Voir son allocution à l'Assemblée « Vers la fin des ELCO (Enseignements des langues et cultures d'origine), qui entreront dans le droit commun – Question au Gouvernement » (28 avril 2016). Disponible sur : <http://www.najat-vallaud-bellkacem.com/2016/04/28/vers-la-fin-des-elco-enseignements-des-langues-et-cultures-dorigine-qui-entreront-dans-le-droit-commun-question-au-gouvernement/>

linguistiques, gastronomiques... Les objectifs, entre autres, de la « Semaine des langues » est de mettre en lumière les langues et la diversité linguistique présente *dans et en dehors des écoles*. Les langues proposées étaient l'allemand, l'espagnol, l'italien et l'anglais, des langues qui ne représentent pas la majorité des langues d'origine des élèves. Force est de constater qu'il y a plurilinguisme et plurilinguisme³⁴. L'institution reconnaît certaines langues et en ignorent d'autres, de la même façon qu'à l'intérieur du Français une langue est dominante, l'autre est dominée (Bourdieu, 2001 ; Bourdieu & Boltanski, 1975). La conséquence la plus directe étant le bilinguisme soustractif où la langue dominante/reconnue prend le dessus sur la langue d'origine (Vigner, 2015).

À quoi cela est-il dû ? Il existe plusieurs raisons qui expliquent cette différence. Nous pouvons avancer l'argument déjà évoqué que l'école a la charge de doter les élèves de savoirs utiles pour préparer leur avenir professionnel au sein de la société. Quels sont les besoins de la société et en particulier du monde du travail en termes de langues étrangères ? L'étude menée par le centre international d'études pédagogiques (CIEP) (juillet 2015 ; cf. note 32) montre que si la nécessité d'une plus grande diversité linguistique apparaît comme primordiale, l'anglais suivi de l'allemand, l'espagnol et l'italien restent les langues les plus utilisées en entreprise.

1.3.2. Le ministère de la Culture : La délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF)

La position du ministère de la Culture à travers la DGLFLF laisse entrevoir une reconnaissance du plurilinguisme non exclusivement en direction des allophones nouvellement arrivés. Le volet « plurilinguisme » du dernier bilan (2016³⁵) présente des projets soutenus en faveur du plurilinguisme des élèves plurilingues et de leurs langues, ainsi que des langues régionales. Nous en faisons ici une présentation synthétique :

Prendre en compte la diversité linguistique de la société

³⁴ En lien avec le travail de Master de Nante (2008) intitulé *Il y a bilinguisme et bilinguisme. Représentations du bilinguisme dans un échantillon de professeurs de la région grenobloise*. L'auteure a montré que le statut de bilingue est accordé en fonction des langues des élèves.

³⁵ Disponible sur <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Actualites/Bilan-d-activite-2016>

-
- 1^{er} axe : Rendez-vous annuel sur les langues en contexte migratoire. Année 2016 enjeux de l'acquisition du français pour les migrants. Ressources pédagogiques (pour élèves allophones) culturels et artistiques dans une démarche d'apprentissage du français
-

- Concours Kamishibai plurilingue
-

- Étude de la diversité linguistique à Paris qu'il faut faire connaître et promouvoir
-

- 2nd axe : Dialogue interculturel à travers la traduction ainsi que la valorisation du recours à l'interprétation (domaine médical).
-

Apporter son expertise aux initiatives législatives en faveur des langues régionales ou minoritaires

- Proposition d'une loi pour la promotion des langues régionales dans la vie quotidienne
 - Proposition d'une loi pour l'enseignement immersif des langues régionales et pour sa promotion dans l'espace public (janvier 2016)
-

- Promotion de l'occitan avec le soutien du MEN + Ministère de la Culture
-

- Promotion du basque dans la société. Pertinence du projet soulignée par une commission conjointe entre le MEN, le Ministère de l'Intérieur et celui de la Culture.
-

Prendre en compte les spécificités des Outremer

- Conciliation entre la maîtrise du français et la valorisation des langues locales.
-

Tableau 1 : Projets liés au plurilinguisme portés par la DGLFLF

Une première lecture de cette rubrique pourrait laisser entendre deux positions différentes en fonction des locuteurs et des contextes :

En métropole : Pour les élèves plurilingues, il est question de reconnaître la diversité linguistique. Avec une nuance pour les allophones pour lesquels il est question de maîtrise de la langue française.

Pour les langues régionales, il s'agit de soutenir des propositions de loi en vue de promouvoir les langues régionales à l'école et dans les espaces publics. Là où il était question, pour les élèves plurilingues, de « prendre en compte la diversité linguistique de la société », il est question ici de « promotion » (le terme apparaît plusieurs fois). Précisons à propos de la promotion de la langue basque dans la société que la pertinence de ce projet a été soulignée par différents niveaux institutionnels (ministères de l'Éducation nationale, de l'Intérieur et de la Culture).

En Outremer, la position est à moitié semblable à celle adoptée à l'égard des plurilingues et des langues régionales. En effet, on y parle de « conciliation » entre la prise en compte des spécificités locales, de leur valorisation et la maîtrise du français.

Une autre lecture de cette rubrique est possible si l'on part du principe que la délégation se base sur des constats puisés dans les réalités linguistiques et sociales en cours dans notre société :

- l'importance de la question de la maîtrise de la langue française pour les migrants ;
- le plurilinguisme des personnes alloglottes est une réalité encore méconnue qu'il faut étudier (étude de la diversité linguistique à travers un observatoire) et valoriser (concours *Kamishibai* plurilingue) ;
- le dialogue interculturel, en particulier dans le domaine médical, est nécessaire pour assurer la cohésion sociale (2^d axe).

Une analyse plus approfondie des projets menés conduit davantage vers cette interprétation. En effet, un examen détaillé révèle que plusieurs projets sont soutenus en faveur de la pluralité linguistique à l'endroit des personnes alloglottes. Nous les présentons brièvement :

Depuis 2012, un rendez-vous annuel sur les langues en contexte migratoire est organisé. Si la quatrième journée d'étude a été plus particulièrement consacrée aux enjeux de l'acquisition du français par les migrants, l'entrée par les langues en contexte migratoire fait que l'on s'intéresse aussi aux alloglottes³⁶. Il y est question d'affirmer une vision positive des langues de l'immigration (l'arabe maghrébin, le berbère, le turc, le wolof, le bambara, le pulaar, le cantonnais, le wenzhouhua, le portugais, etc.) et de réfléchir aux moyens de les valoriser.

Depuis 2015, il existe une promotion des langues à travers le concours *Kamishibai* plurilingue³⁷. Quels sont les objectifs de ce concours ? Face au constat selon lequel le nombre d'enfants dont le français n'est pas la langue de la maison augmente dans les classes dès la maternelle, sensibiliser les enfants à la diversité des langues se présente comme une opportunité

³⁶ Les actes de la Journée d'étude du 18 novembre 2015 « Migrer d'une langue à l'autre » parlent des élèves alloglottes ; cf. « Table ronde : Les langues de l'immigration, entre savoir et représentation » (p. 15-37). Les actes ainsi que des vidéos sont disponibles à l'adresse suivante : <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Multilinguisme/Les-langues-de-l-immigration-edition-2015-migrer-d-une-langue-a-l-autre>

³⁷ Pour plus d'informations, consulter le site Dulala (d'une langue à l'autre. Langues, Éducation, Diversité) www.dulala.fr/le-concours-kamishibai-plurilingue-dulala/

pour mieux vivre et apprendre ensemble. Cela permettra également de lutter contre les discriminations en valorisant les langues qui seront traitées sur un pied d'égalité. Le concours propose aux professionnels de l'éducation (écoles et collèges, centres de loisirs, bibliothèques, centres sociaux culturels et associations) et aux enfants de 2 à 15 ans un projet ouvert sur la diversité des langues à travers la création d'une histoire avec une dimension plurilingue adaptée à l'outil *kamishibai*, un théâtre de papier. Le projet est porté sur les langues et les élèves plurilingues en général.

Le projet « langues et numérique 2016 ». Les technologies numériques contribuent à l'emploi, la valorisation et la maîtrise de la langue française et des langues de France. Plusieurs projets ont été proposés. Parmi ceux retenus figure Arabesc (ARABE Écrire Stylo Clavier) dont l'objectif premier est d'évaluer quels sont les effets de l'écriture numérique d'une langue sur la performance scolaire et, d'autre part, les conséquences cognitives et cérébrales d'un changement d'apprentissage de l'écriture à l'école. Pour des raisons de faisabilité, la langue choisie pour cette recherche est une langue seconde : l'arabe. Valoriser cette langue et en changer les représentations constitue un objectif second.

Nous pouvons dire que la moitié des projets porte directement sur les élèves alloglottes et l'autre indirectement puisqu'elle est dirigée essentiellement vers les allophones et vers les langues de la migration.

1.3.3. Le Conseil de l'Europe et le Centre européen pour les langues vivantes (CELV)

Ces institutions promeuvent le plurilinguisme comme atout pour la langue de scolarisation et pour les disciplines en général. Le dernier programme de 2012-2015 du CELV ECML's *Learning through languages. Apprendre par les langues - Promouvoir une éducation inclusive, plurilingue et interculturelle*³⁸ contient des projets liés au plurilinguisme des élèves alloglottes :

Le projet « Enseigner la langue de scolarisation en contexte de diversité - Matériels pédagogiques pour le développement des professeurs »³⁹. Les contributeurs présentent le projet en ces termes : « L'enseignement de la langue de scolarisation doit aller au-delà des

³⁸ À partir de cette brochure, des liens offrent la possibilité de naviguer dans les différents projets.

³⁹ La France est représentée par Auger. Projet Maledive : <http://maledive.ecml.at/Home/tabid/3598/language/fr-FR/Default.aspx>

pratiques de l'enseignement des langues maternelles / premières et adopter des éléments pertinents de l'enseignement des langues secondes ». Dans ce projet, la notion de plurilinguisme recouvre des réalités linguistiques très étendues (l'élève qui a accès à d'autres langues que le français à la maison, celui qui apprend une langue vivante étrangère à l'école, etc.) et correspond à la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore & Zarate, 2009).

Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP).

Cette publication invite à prendre appui dans l'enseignement sur des approches plurielles afin de développer des compétences plurilingues et interculturelles chez les apprenants de toutes disciplines. Les approches plurielles des langues et des cultures reposent sur des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plus d'une / plusieurs variétés linguistiques et culturelles⁴⁰.

Projet « Pepelino » Portfolio européen pour les éducateurs et éducatrices en préélémentaire la dimension langagière et l'éducation plurilingue et interculturelle. « Ce portfolio pour la formation initiale et continue des éducateurs et éducatrices en préélémentaire encourage la réflexion personnelle sur les compétences professionnelles en lien avec la dimension langagière et interculturelle du travail avec les jeunes enfants. »⁴¹

Projet pour favoriser l'implication des parents dans l'éducation plurilingue et interculturelle « Ipepi »⁴². Comme son nom l'indique, ce projet encourage les parents à faire découvrir leur langue et leur culture dans les écoles de leurs enfants. Il apporte un soutien aux professeurs pour savoir comment organiser l'intervention des parents (Clerc, 2015). Le principe est de donner confiance aux parents en déconstruisant des mythes liés au bilinguisme. Localement, sur Marseille, le projet a été mis en place par plusieurs écoles dont la l'école maternelle de la Savine.⁴³

⁴⁰ <http://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>

⁴¹ <http://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/Pepelino/tabid/1833/language/fr-FR/Default.aspx>

⁴² Parmi les coordonnateurs de ce projet, figure Clerc pour la France. <http://parents.ecml.at/fr-fr/Parents>

⁴³ <http://www.marseille-12.ien.13.ac-aix-marseille.fr/spip/spip.php?article515>

1.4. Comprendre les évolutions et les différences institutionnelles

Ce panorama des projets portés par l'Institution permet d'observer la prise en compte du plurilinguisme des élèves allophones nés en France. Il permet aussi de dire que leur plurilinguisme est souvent associé à celui des allophones sous l'égide des langues de la migration. Dans ce cas précis, l'ouverture à la pluralité linguistique et interculturelle est davantage portée sur les langues que sur les locuteurs. En effet, des différences subsistent : les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture se positionnent en faveur de la valorisation des langues (bien que le MEN mentionne cela en termes d'apprentissage des langues), tandis que le CELV vise la reconnaissance du plurilinguisme comme une ressource pour l'enseignement-apprentissage de la langue de scolarisation, c'est-à-dire le français. Nous pensons que cette position divergente est liée au contexte d'intervention de ces institutions. Pour les premiers, la France avec l'attachement à la langue française comme vecteur de l'identité nationale. Pour le second, l'Europe avec la nécessité d'ouverture qu'elle implique ainsi que l'identité supranationale qu'elle véhicule : L'apprentissage de langues étrangères construit des identités plurielles au sein d'un même individu. Dans ce sens, l'identité européenne vient s'ajouter aux identités nationales⁴⁴(Byram, 2003). En outre, le lien avec la recherche est différent : le Conseil européen soutient fortement des projets menés par des chercheurs, tandis que le MEN s'appuie, mais pas toujours, sur les résultats de la recherche.

Ces diverses positions mettent l'accent sur des dimensions divergentes. Pour la France, la nécessité de valoriser les langues, et en particulier celles dites de « l'immigration », place au centre des problématiques les langues auxquelles tous les élèves doivent s'ouvrir ou évoque le cas des allophones dans le but de les aider à maîtriser la langue française. Il est davantage question de contribuer à un vivre ensemble, à une « cohésion sociale » où la diversité serait valorisée. Nous notons aussi une volonté de valoriser les langues qui jusqu'ici ne jouissent pas d'un grand prestige (comme l'arabe, le bambara, etc.) ; mais la construction de l'identité de l'individu plurilingue n'est présente qu'en filigrane. En tout état de cause, force est de constater que, pour la France, une vision restreinte de la pluralité linguistique (Clerc, 2008) demeure au sein de l'institution. Pour l'Europe, en dehors de la valorisation des langues, la dimension plurilingue des élèves allophones est soulignée. De plus, le plurilinguisme est considéré comme

⁴⁴ C'est nous qui soulignons.

un atout pour l'apprentissage de la langue de scolarisation et des disciplines en général. En somme, c'est l'enseignement-apprentissage du français et des disciplines qui est visé.

Les deux dimensions « valorisation des langues » et « reconnaissance du plurilinguisme » véhiculées respectivement par la DGLFLF et, dans une moindre mesure, par le MEN, ainsi que le CELV, n'impactent pas de la même manière les objectifs liés au plurilinguisme et les pratiques d'enseignement-apprentissage à l'école. À ce stade de la réflexion, nous pouvons préciser les potentielles conditions et contraintes qui pèsent sur la question du plurilinguisme à l'école :

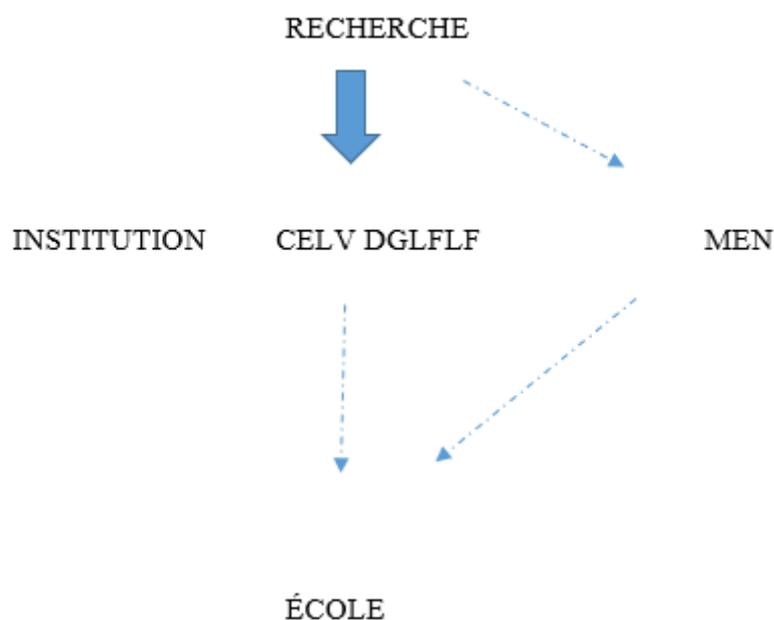


Figure 4 : Conditions et contraintes pour une éducation plurilingue à l'école

La figure 4 illustre le déséquilibre qui existe entre la diffusion de la recherche au sein du CELV et la DGLFLF, ainsi que le faible impact des conditions favorables sur l'école. Le MEN étant l'institution qui dirige l'école, l'opportunité des conditions mises en place par le CELV et la DGLFLF (et en amont la recherche) n'ont qu'une faible portée. Il n'en demeure pas moins que le MEN est hermétique aux résultats de la recherche. À titre d'exemple, pour le programme Eulang, le ministère a été régulièrement informé du travail qui y était fait (Candelier, 2001). Toutefois, et ce de manière générale, malgré le foisonnement des propositions didactiques, les professeurs des écoles « ont rarement l'occasion d'être exposés à la diffusion de la recherche » (Pégaz-Paquet, 2016, p. 76).

Comment donc expliquer que le MEN refoule la question d'un plurilinguisme pour tous les élèves et toutes les langues dans les instructions officielles ? Et que la formation comme les dispositifs mis en place en sa faveur (soutenus par la recherche et le Conseil de l'Europe) sont souvent issus de recherches actions ou d'initiatives plus locales⁴⁵ ?

Une explication est possible dans les pressions exercées par différentes strates de la société (opinion publique, d'autres ministères, etc.) parfois relayées par les médias. Cependant, il faut se garder de concevoir naïvement les strates comme des entités de pensée homogène. En effet, les divergences autour de la question du plurilinguisme, et de la promotion des langues d'origine en particulier, ne sont pas concentrées dans une sphère unique mais dans toutes les instances institutionnelles, y compris chez les intellectuels.

Pour comprendre cela, prenons l'exemple de l'arabe qui illustre de manière emblématique les représentations de la société française sur la question des langues et du plurilinguisme. Analysons les réactions vives des hommes politiques et des citoyens lambda au sujet de l'apprentissage de l'arabe dès le Cours préparatoire, proposé en 2016 par l'ancienne ministre de l'Éducation, Najat Vallaud-Belkacem :

Les réseaux sociaux⁴⁶ ont reflété les craintes de l'opinion publique quant à l'idée selon laquelle l'enseignement de l'arabe allait devenir obligatoire à l'école primaire et qu'il passerait avant la maîtrise de la langue française⁴⁷. À la rentrée 2016, une maman crée la polémique en assurant que son enfant devra obligatoirement suivre des cours d'arabe⁴⁸. Plus tard, le député-maire de la ville en question interdit la tenue de ces cours facultatifs⁴⁹. Des hommes politiques voient dans l'introduction de l'arabe dans les programmes scolaires une division des Français et un encouragement au communautarisme qui mine la cohésion sociale⁵⁰. Étant donné que l'identité

⁴⁵ Si nous effectuons une recherche poussée des initiatives engagées à l'école en faveur du plurilinguisme, nous nous rendons compte de leur nombre important. Au fil de la revue de la littérature, nous avons été surpris du décalage entre le « vide » institutionnel du MEN et la multiplicité des initiatives souvent locales. Il est à noter le caractère « discret » de ces initiatives.

⁴⁶ Les corpus numériques offrent l'avantage d'obtenir des données d'une façon spontanée et de contourner, *de facto*, l'artificialité de la situation d'enquête.

⁴⁷ <http://www.lci.fr/societe/najat-vallaud-belkacem-a-t-elle-signe-un-accord-pour-permettre-l-enseignement-de-l-arabe-en-primaire-2044187.html>

⁴⁸ http://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2016/09/29/des-parents-delirent-sur-des-cours-d-arabe-obligatoires-dans-le-sud_5005537_4355770.html

⁴⁹ <http://www.lci.fr/societe/six-fours-les-plages-var-le-maire-ne-veut-pas-de-cours-d-arabe-il-envoie-la-police-municipale-a-l-ecole-2020202.html>

⁵⁰ http://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2016/05/27/l-arabe-une-langue-communautaire-c-est-surtout-une-matiere-oubliee-de-l-ecole_4927967_4355770.html Déjà en 2012, Le Haut Conseil à l'intégration attirait l'attention sur le communautarisme que pouvait représenter l'apprentissage de la langue arabe et turc à l'école.

nationale est véhiculée par la langue française, faire apprendre l'arabe dès le CP participe au processus de perte de cette identité, on y voit une « défrancisation », une « hérésie ». Les élèves ont d'abord besoin de maîtriser le français en palliant les difficultés existantes plutôt que d'apprendre une autre langue qui provoque le tiraillement des individus entre deux identités. Les mesures préconisées par la ministre sont perçues comme favorisant le communautarisme, des idéologies contraires aux valeurs républicaines. La réussite de l'assimilation des élèves issus de l'immigration doit passer avant tout par un renforcement du français. Des médias voient dans cette réforme un prétexte pour introduire l'arabe dans les écoles primaires⁵¹, un risque de « défigurer l'école républicaine française ». Les Elco sont présentés comme des lieux d'enseignement autre que la langue. « Les jeunes (d'origine arabe ou pas) gagneraient d'abord à bien maîtriser la langue française (et à intérioriser la culture républicaine qui va avec) plutôt qu'à être tirillés entre plusieurs identités ».

À l'instar des hommes politiques, les citoyens lambdas pensent que **l'apprentissage de la langue arabe ne présente pas d'utilité et que la priorité doit être donnée au français**. Les commentaires des internautes⁵² insistent sur le fait de maîtriser d'abord la langue à l'oral et à l'écrit, d'autant plus qu'un tiers des jeunes entrent en 6^e avec des lacunes dans ces domaines. Il faut redoubler d'efforts pour le français : si l'on a des difficultés en français, comment allons-nous nous en sortir avec l'apprentissage de langues comme l'anglais ou l'arabe ? Faire pratiquer une autre langue induit des difficultés pour l'apprentissage du français. Faire apprendre l'arabe constitue une difficulté en soi dans la mesure où le français ne partage pas un alphabet commun, comme c'est le cas avec l'anglais, l'espagnol et l'allemand. En conséquence, avant de songer aux langues étrangères et vu le niveau national, il faut permettre aux élèves de lire et écrire correctement le français. De plus, étant donné que l'arabe est déjà pratiqué en famille, les besoins se situent surtout au niveau du français. La langue, en l'occurrence le français, est incontournable si l'on souhaite devenir un « vrai » Français et cela ne signifie pas forcément un déni de ses origines. Les migrations précédentes ont réussi leur assimilation (Italiens, Polonais) et n'ont pas pour autant réclamé de cours de langue d'origine. À travers ces mesures, circule le fantasme que l'arabe deviendra la langue nationale vu l'accroissement de la population française d'origine maghrébine, et que les cours, de même que les examens, se feront au choix

• <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2015/03/02/01016-20150302ARTFIG00251-l-enseignement-des-langues-etrangeres-a-l-ecole-le-risque-du-communautarisme.php>

⁵¹<http://www.dreuz.info/2017/04/05/en-catimini-belkacem-signe-un-accord-pour-enseigner-larabe-dans-les-ecoles-francaises/>

⁵² Les commentaires font suite aux articles de journaux en ligne que nous avons cités (notes 48 à 52).

soit en français soit en arabe. Pour certains, la suppression des Elco est un prétexte pour intégrer la langue arabe dans les programmes scolaires dès la maternelle et pour tous les élèves ; on parle de « prétextes », « d'intentions bien calculées ». Même si une internaute est d'accord avec l'évolution du dispositif, elle pose la condition d'une égalité entre toutes les langues d'origine et émet des réserves quant à la focalisation sur des langues comme l'arabe ou le portugais alors que, depuis 1970, le pays connaît de nouveaux flux migratoires. L'internaute finit par en déduire que cette réforme est une manière contournée de perpétuer une pratique qui n'avait plus lieu d'être.

L'apprentissage de la langue arabe ne présente pas d'utilité, car il n'offre aucune perspective d'avenir en termes d'emploi. En revanche, l'anglais offre davantage de possibilités d'emploi dans de nombreux secteurs : les Français sont ceux qui parlent le moins bien anglais, l'un des langues la plus parlée dans le monde avec l'espagnol. Il convient mieux d'apprendre d'autres langues (l'allemand, le hollandais, l'anglais, l'italien, l'espagnol) qui contribuent aux relations européennes sachant, en outre, que les Français ont du mal à trouver un emploi en Europe par un manque de maîtrise de ces langues. De plus, le Français partage un alphabet commun. L'arabe n'est parlé que dans les pays arabes ; il est préférable d'accentuer les efforts sur des langues parlées dans de nombreux pays comme l'espagnol, l'hindi, le portugais (qui représente une grande communauté en France, mais pas très représentée) le français et l'anglais (pour lequel beaucoup d'efforts restent à faire).

L'apprentissage de la langue arabe constitue un danger, car il renforcerait le communautarisme, la délinquance⁵³ et la violence ambiante dans les quartiers populaires.

Face à ces commentaires, quelques internautes soulignent que l'apprentissage d'une langue d'origine permet l'intégration dans le pays d'accueil, ainsi qu'un meilleur apprentissage de la langue française, car apprendre une ou plusieurs langues étrangères ne constitue pas un obstacle à la maîtrise du français. De ce fait, plutôt que de se lamenter sur le potentiel retard en français, il faut permettre aux élèves issus de l'immigration de « tirer parti du fait d'être bilingues ». Ainsi, ces derniers se sentiront confiants dans leurs capacités et seront moins en échec scolaire. Habituer les enfants à une seconde langue dès le primaire est une excellente chose. Un internaute soulignera que le vrai problème réside dans le fait que les élèves ne puissent pas

⁵³ Le rapport dit Bénisti (2004) ou le rapport « Sur la prévention de la délinquance », présidé par Jacques Alain Bénisti (député du Val-de-Marne), recommandait aux mères étrangères de ne pas parler à leurs enfants le « patois du pays » sous peine de les voir sombrer dans la délinquance. Ce rapport enjoignait explicitement les professeurs à imposer le français dans les maisons des élèves.

apprendre les langues qu'ils parlent réellement et qui sont souvent différentes de l'arabe dit classique. D'autres remettent en cause un traitement différent suivant les langues. Lorsqu'il s'agit d'apprentissage de langues étrangères, seules des langues comme l'anglais, l'espagnol, le mandarin, le latin, l'italien, l'allemand et les langues régionales sont tolérées.

Que nous apprennent les réactions suscitées par les mesures ? Si nous posons un regard distancié sur ces commentaires, nous nous rendons compte, sauf exception de stéréotypes spécifiquement liées à l'arabe (délinquance, violence...), qu'il s'agit d'idées reçues sur les langues et le plurilinguisme en général. Des idées qui gravitent autour d'une visée utilitariste de la langue.

Par ailleurs, des langues comme l'arabe et le turc, par exemple, sont perçues comme des langues de l'immigration⁵⁴ et non comme des langues étrangères telles que l'allemand, l'anglais ou l'espagnol. L'apprentissage de ces langues doit être dispensé à leurs seuls locuteurs d'origine. Pour ce qui concerne l'arabe en particulier, il faut être de culture arabe pour l'apprendre :

« Une autre barrière devrait à long terme tomber : celle qui réserve l'arabe aux seuls Arabes. Sur BFM-TV toujours, M. Copé, répondant à la question de savoir s'il encourageait ses propres enfants à apprendre cette langue s'exclama : "Mais je ne suis pas de culture arabe !" » (Talon, 2017, p. 97).

L'arabe ne peut pas faire l'objet d'un apprentissage purement scolaire (en dehors des Elco) et surtout ouvert à tous. Il en va de même pour le turc :

« Dans l'Ouest de la France, le lancement d'une classe de 6^e bilingue comprenant pour moitié des élèves franco-turcs, pour autre moitié des élèves français sans attache particulière avec la culture turque s'est heurté à l'incompréhension des autorités académiques. » (Bonzon, 29.09.2016)⁵⁵

De ce fait, ces langues ne jouissent pas d'un grand prestige, tantôt qualifiées par les hommes politiques de « parlars patois » (Bénisti, 2004) ou par les intellectuels de « borborygmes⁵⁶ des

⁵⁴ « Le turc reste clairement dans les esprits des chefs d'établissement, des professeurs et même au niveau de l'Académie, une langue d'immigrés et non une langue étrangère de droit commun, comme le sont l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'italien ou le portugais », écrit Stéphane de Tapia, chargé de mission à l'inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN). Citation tirée de l'article web d'Ariane Bonzon, (29.09.2016) « L'enseignement du turc, une bonne idée qui a viré à la paranoïa » disponible sur : <http://www.slate.fr/story/123815/ecoles-publiques-mosquees-meme-probleme>

⁵⁵ Article « L'enseignement du turc, une bonne idée qui a viré à la paranoïa », disponible sur : <http://www.slate.fr/story/123815/ecoles-publiques-mosquees-meme-probleme>

⁵⁶ Bruits intestinaux, aurait la même racine que barbare, noms dont les Grecs affublaient les non grecs sur la base de leur mode d'expression inférieur. Signifie aussi propos inintelligibles. Extrait de l'article « A hue, à dia et à vau-l'eau » du blog de M. Desjardins, (écrivain, journaliste, prix Albert Londres et Officier de la Légion d'Honneur, Officier de l'Ordre national du Mérite) à l'occasion de la publication d'un rapport sur la refondation de la politique

patois africains » (Desjardins, 15/12/2013). Les commentaires reprennent les stéréotypes attachés à l'apprentissage de la langue arabe :

« L'arabe est d'abord perçu en France comme une langue de l'immigration, et facilement associé aux ghettos, au nationalisme arabe, à l'islam. De ce fait, un responsable politique ne peut prendre position en faveur de son enseignement sans se voir opposer un tir de barrage [...] Sans nul doute, l'arabe souffre aussi de la contagion symbolique de l'histoire coloniale française. Il est la langue du colonisé, et l'on cherche encore à réduire sa place pour assurer la cohésion d'une République une et indivisible. Cette idéologie monolingue (sic.), héritée de la monarchie et de la Révolution, joue en sa défaveur comme elle a joué voici quelques siècles en défaveur des langues régionales » (Talon, 2017, p. 96-97).

Le fait de conférer symboliquement le statut de langue d'immigration à une langue implique la déclinaison de logiques sous-jacentes qui s'opposent : communautarisme vs intégration/assimilation ; délinquance et violence vs cohésion sociale ; tiraillement entre deux identités vs adhésions aux valeurs républicaines. Dans les représentations collectives, la langue cesse d'être une langue de l'immigration dès lors que ces locuteurs auront cessé de revendiquer le droit d'apprendre leur langue, qu'ils auront fait des efforts pour maîtriser la langue du pays d'accueil.

Par ailleurs, les réactions vives quant au devenir du français assurément supplanté par l'arabe reflètent une vision ethnocentriste qui hiérarchise les langues au nom d'une idéologie monolingue. Le fantasme de la langue arabe qui subtilise l'hégémonie de la langue française provient surtout du fait qu'il est inconcevable de mettre sur un même pied d'égalité⁵⁷ la langue française et une autre langue, quelle qu'elle soit. De ce principe découle une dialectique de gain, de profit et de perte qui circule à l'intérieur de la notion d'utilité traditionnellement conférée à une langue⁵⁸.

Il est plus utile de maîtriser sa langue (ou la langue du pays) que d'apprendre d'autres langues. Par conséquent, il faut maîtriser sa langue (ou la langue du pays) pour apprendre d'autres langues. Pour maîtriser une langue, l'idée générale est de pallier les manques, de renforcer par du français plutôt que d'y remédier autrement ; par exemple, par l'apprentissage précoce de langues étrangères.

d'intégration remis à l'ancien Premier ministre M. Jean-Marc Ayrault. Disponible sur : <http://www.thierry-desjardins.fr/2013/12/a-hue-a-dia-et-a-vau-leau/> . Pour une réaction, cf. le billet de J.-P. Cavallé <http://blogs.mediapart.fr/edition/les-batailles-de-legalite/article/090114/les-borborygmes-des-patois-africains>

⁵⁷ Rappelons que Mme Vallaud-Belkacem a insisté sur la primauté de la maîtrise de la langue française dans ses interventions.

⁵⁸ Une simple recherche sur le net concernant l'apprentissage d'une langue étrangère renvoie à la notion d'utilité.

Apprendre une langue, c'est apprendre la culture intrinsèque à cette langue. L'assimilation passant nécessairement par l'intégration des valeurs républicaines : si l'on veut intégrer la culture d'un pays, il faut *a minima* en maîtriser sa langue. Tout comme il est plus utile de maîtriser la langue du pays que d'autres, apprendre sa langue d'origine signifie l'intégration à une autre culture qui aura comme résultat le tiraillement de l'individu. Principe d'un individu, une langue est corolairement une culture. L'individu qui posséderait des compétences langagières et linguistiques dans au moins deux langues est perçu comme perturbé. La nécessité d'apprendre une langue s'estime au *poids* de la langue à travers sa « valeur marchande » (une langue doit être utile pour l'avenir professionnel d'un individu) et sa représentativité dans le monde (nombre important de locuteurs et de villes, régions, pays qui la pratiquent)⁵⁹.

Ce sont donc les *mythes* qui circulent autour du plurilinguisme que nous retrouvons ici : la personne plurilingue possède une maîtrise parfaite et équivalente de ses deux langues. Apprendre plusieurs langues signifie connaître (appartenir aux) les cultures liées à ces langues. L'analyse des réactions à l'égard de l'arabe à l'école permet de mieux comprendre les contraintes qui pèsent sur le MEN et la position qu'il adopte à l'égard du plurilinguisme :

⁵⁹ Nous verrons plus loin comment la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore & Zarate, 2009) réfute ces idées reçues qui relèvent d'une vision monolingue de l'apprentissage des langues. Nous noterons aussi la dichotomie maîtrise/apprentissage liée au français et aux langues étrangères. La dichotomie est une caractéristique de la dissémination de la notion de maîtrise du français (au départ institutionnelle) sur l'opinion publique.

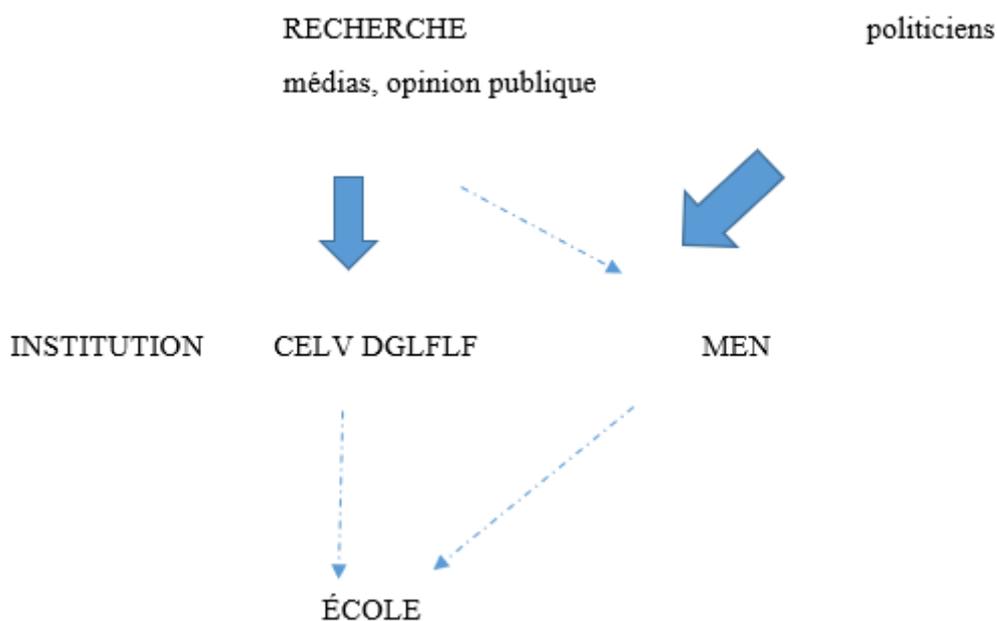


Figure 5: Le rôle du MEN dans l'éducation plurilingue à l'école

Si nous analysons la position du MEN, nous percevons qu'il est l'objet de réception de conditions favorables au plurilinguisme (la recherche, l'Europe), mais qu'il est tout à la fois objet de pressions nationales exercées par une partie importante de la société (les hommes politiques, dont les décideurs d'autres ministères, l'opinion publique⁶⁰ et les médias). Lorsqu'il n'est pas lui-même concepteur d'idées contraires à la diversité linguistique, le MEN joue un rôle de « tampon » ou de « catalyseur » entre ces forces opposées et centrifuges. Nous comprenons ainsi mieux le filtre qu'il constitue entre la recherche et l'école.

En définitive, l'inquiétude commune selon laquelle l'apprentissage précoce d'une langue vivante étrangère se ferait en concurrence, voire au détriment, de la maîtrise de la langue de scolarisation vient de notre tradition historique qui confère un poids déterminant à la notion de **maîtrise**.

⁶⁰ Avec l'expansion phénoménale de l'utilisation des réseaux sociaux l'opinion publique a acquis ces dernières années autant de visibilité que les médias.

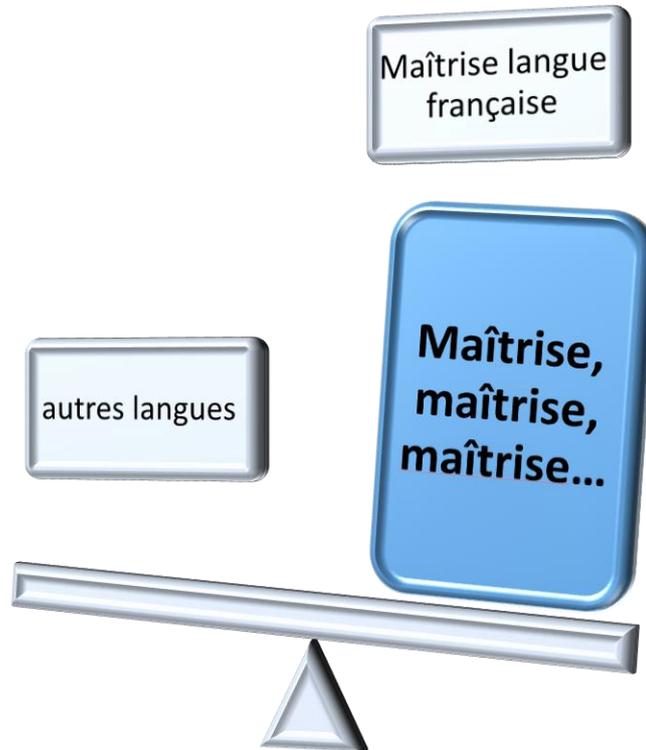


Figure 6 : Importance de la maîtrise de la langue française

Ceci a pour conséquence de forger une **vision monolingue de la langue** et, dans le même temps, une **vision idéalisée du plurilinguisme** comme situation exceptionnelle. Les discours tels que « *il vaut mieux maîtriser le français avant d'apprendre une nouvelle langue* » doivent être replacés dans ce contexte particulier que l'on retrouve dans toute société fondée sur une langue unique. Les idées reçues quant à la surcharge cognitive et la surcharge du programme que représente l'apprentissage précoce d'une langue vivante étrangère sont davantage compréhensibles si l'on se réfère à cette explication.

Chapitre 2. La place des élèves alloglottes nés en France : une place « d'entre-deux »

Du côté de la recherche, la priorité est également accordée aux élèves allophones nouvellement arrivés. Peu de travaux s'intéressent particulièrement aux élèves alloglottes nés en France (Bertucci, 2013), à l'exception des travaux de Chomentowski (2014) qui traitent directement la question de la maîtrise de la langue de scolarisation des élèves alloglottes nés en France. Pour sa thèse, cette auteure a porté une attention particulière envers les élèves de tradition orale nés en France, d'Afrique subsaharienne et de Turquie. La suite de ces travaux porte sur les difficultés langagières des élèves alloglottes nés en France en général.

Lors de leur analyse, nous constatons qu'il est fait référence aux élèves alloglottes nés en France soit de manière comparative avec les élèves allophones nouvellement arrivés, soit de manière déductive ou implicite dans les travaux sur les langues d'origine. De ce fait, les recherches s'orientent principalement vers deux directions :

- ✓ les élèves allophones nouvellement arrivés ;
- ✓ les langues d'origine des élèves alloglottes.

Concernant la première direction, il n'est pas rare de constater des parallèles entre les élèves allophones nouvellement arrivés et les alloglottes nés en France ; parallèles qui peuvent s'étendre jusqu'aux monolingues de classes populaires. À titre d'exemple, Varro (2000) établit un lien entre les difficultés langagières de ces trois catégories d'élèves et suggère à leur égard la généralisation des conditions pédagogiques des Upe2A :

« En ce qui concerne les enfants de parents ou grands-parents immigrés, ils sont francophones et n'ont pas à être distingués des "tout venants". Cependant, beaucoup de "tout venants" ont des problèmes liés à la langue de scolarisation et devraient pouvoir bénéficier des structures officiellement destinées aux "non francophones" » (p. 51).

La phrase que nous avons soulignée fait appel à un commentaire important : celui de l'implicite des expressions employées pour désigner les locuteurs et leur pratiques linguistiques. Implicite qui traverse beaucoup de textes sur le plurilinguisme et peut conduire à des confusions (Clerc & Rispaïl, 2009, p. 228). En effet, c'est l'économie générale du texte qui donne à comprendre qu'il s'agit ici d'enfants nés en France, puisque ce sont leurs parents ou grands-parents qui sont immigrés et non eux-mêmes. La dénomination francophone sous-entend que, nés en France, ils pratiquent le français. Bien entendu, ils peuvent le pratiquer à la maison ou avec des pairs et à l'école, mais, comme nous le verrons plus loin, cela n'exclut pas l'accès à d'autres langues à la maison. Si Varro (*op. cit.*) met en avant leur caractéristique francophone, c'est pour les assimiler aux monolingues les « non francophones » et surtout, les distinguer des élèves allophones nouvellement arrivés.

En résumé, l'argument de l'auteure consiste à dire que le problème de la langue de scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés se retrouve chez d'autres élèves pour lesquels le travail en petits groupes peut être utile. Sur cet aspect, Chomentowski (2008) déplore que l'enseignement du français langue seconde destiné aux allophones nouvellement arrivés ne soit pas dispensé aux élèves alloglottes nés en France. En 2014, elle préconise que soit enseigné le français langue de scolarisation pour les élèves alloglottes nés en France dès la maternelle.

Il y aurait intérêt, pour pallier le problème de la langue de scolarisation des élèves alloglottes nés en France, de faire circuler des moyens pédagogiques (Varro, 2000) et des contenus didactiques disciplinaires (Chomentowski, 2008, 2014) spécifiques aux Upe2A vers les classes ordinaires. L'idée d'une didactique croisée du français langue maternelle et seconde en classe ordinaire (Bertucci, 2008a) s'inscrit dans une réflexion générale sur l'enseignement du français dans des classes à forte dominante plurilingue. Une réflexion émanant du terrain où parfois même les professeurs souhaitent que les élèves alloglottes nés en France suivent des cours de français en Upe2A (Davin-Chnane, 2005)⁶¹. Face à ce constat, cette auteure s'interroge en ces termes :

⁶¹ Dans notre recherche en Master, nous avons recueilli le témoignage d'un professeur qui souhaitait que son élève né en France suive des cours en classe d'accueil. Ce dernier ne parlait pas français.

« Qu'est-ce qui a été raté pour que les élèves nouvellement arrivés en France et même ceux d'origine étrangère, nés en France, ne maîtrisent pas la langue de l'école et pour que celle-ci leur demeure étrangère ? (*op. cit.*, p. 25).

Nous serons attentive aux dispositions pédagogiques et didactiques des professeurs pour aider les élèves alloglottes nés en France à maîtriser la langue de scolarisation. En définitive, les travaux évoqués soulignent la difficulté commune aux élèves alloglottes et allophones nouvellement arrivés pour maîtriser la langue de scolarisation. Cela conduit à s'interroger sur le problème de la langue de scolarisation que ces élèves ont en commun, c'est-à-dire sur les difficultés langagières qu'ils partagent.

Et non exclusivement ces élèves, puisque nous retrouvons aussi une généralisation aux élèves monolingues issus de milieux populaires. Sur ce point, il faut noter chez certains auteurs une volonté (militante ?) de dédramatiser le problème de la langue de scolarisation des allophones nouvellement arrivés. En tout état de cause, nous remarquons que les rapprochements se font sur la base d'une déduction d'un problème linguistique pour les alloglottes nés en France/allophones nouvellement arrivés, dû à une pratique du français usuel et scolaire différente et d'un problème social avec les monolingues issus de milieux populaires.

Cependant, il n'existe pas, en l'état actuel de notre connaissance sur le sujet, de recherches empiriques qui comparent les difficultés langagières entre les alloglottes nés en France et les allophones nouvellement arrivés⁶². Par conséquent, il est légitime de se demander sur quels aspects se basent ces constats ? Sur des pratiques linguistiques communes ? Si tel est le cas, il n'existe pas non plus, à notre connaissance, de travaux empiriques qui comparent les pratiques linguistiques de ces deux groupes.

En effet, la seconde direction empruntée par les recherches englobe différents profils linguistiques pour se centrer sur les langues d'origine et les représentations qu'ont les professeurs de ces langues en lien avec la maîtrise de la langue de scolarisation. Ainsi, des travaux étudieront spécifiquement les représentations des professeurs sur les élèves allophones

⁶² Cette absence s'explique peut-être par le fait que, concernant les élèves allophones nouvellement arrivés, les recherches se sont moins dirigées au départ vers leurs difficultés langagières en classe ordinaire mais davantage en Upe2A. Les recherches relatives à l'inclusion de l'élève allophone nouvellement arrivé se centrent sur les pratiques de classe ordinaire.

nouvellement arrivés (Auger, 2008). D'autres s'intéresseront aux langues dans une approche globalisante qui regroupe différents élèves autour d'une langue ou d'un groupe de langues sans distinguer la catégorie à laquelle ils appartiennent.

Dans la mesure où le français langue seconde est préconisé ou sollicité pour les élèves alloglottes nés en France au même titre que les allophones nouvellement arrivés, il semble nécessaire d'examiner au préalable les difficultés langagières ainsi que les pratiques linguistiques communes de ces deux groupes.

Ces considérations liminaires nous amènent à qualifier la place des élèves alloglottes nés en France « **d'entre-deux** » en raison de la manière dont les recherches ont porté leur attention sur eux, dans un positionnement à demi-teinte : parler d'eux sans réellement le faire. En raison également du regard que l'institution porte sur eux : comme le souligne Zarate (2001), notre système scolaire ne leur a pas donné une position spécifique, et le professeur a parfois du mal à se caler par rapport à eux. Pour bien comprendre cette place particulière, il est intéressant de reprendre les éléments qui retracent le moment et la manière dont les deux directions de recherche évoquées plus haut ont émergé.

Dans les années 70, la réflexion générale sur l'échec scolaire massif d'élèves issus de milieux populaires, et en particulier d'élèves issus de l'immigration⁶³, a été principalement conduite par des linguistes et des sociologues. La langue française étant le véhicule de toutes les disciplines, le problème s'est articulé autour de la maîtrise de la langue de scolarisation.

Au départ, les linguistes ont posé le problème de la langue de scolarisation des alloglottes nés en France et des allophones en termes d'interférences linguistiques. Il s'agissait alors d'analyser en quoi le système premier, la langue d'origine, influençait les productions langagières du second système, la langue de scolarisation. Les professeurs étaient d'ailleurs formés pour venir

⁶³ Bien que l'INSEE (Institut National de la Statistique et des Études Économiques) fasse une différence entre immigré (né étranger à l'étranger et résidant en France) et descendant d'immigré (né en France et résidant en France ayant au moins un parent immigré), nous nous adaptons en fonction des recherches qui utilisent cette expression pour les deux catégories d'élèves (nés à l'étranger et en France).

en aide aux élèves sur ces questions⁶⁴. La comparaison des productions langagières entre élèves alloglottes et monolingues amènent souvent les chercheurs à constater l'absence de difficultés spécifiques dues à la langue. Devant cet état de fait, les linguistes finissent par abandonner la problématique des interférences.

Par exemple, Delofeu (1979) réfute l'idée des interférences linguistiques. Pour lui, à milieu social identique, les élèves alloglottes nés en France n'ont pas davantage de difficultés langagières que les monolingues. D'une part, parce que les élèves alloglottes nés en France ont, comme leurs camarades, le français comme langue maternelle. Et, d'autre part, parce que les difficultés que rencontrent les alloglottes nés en France sont comparables à celles de leurs camarades et ne sont pas imputables à la langue maternelle mais à la norme scolaire. D'autres auteurs, Cetinsoy, Faita et Watbled (1983) affirment également que le problème doit se poser en termes de norme, d'adaptation aux exigences scolaires. En dépit du fait que ces chercheurs reconnaissent que la pratique alternée de deux langues entraîne des phénomènes langagiers spécifiques, il demeure « moins sûr que le contact entre les deux systèmes, et son cortège supposé de transferts ou d'interférences, joue le rôle le plus déterminant dans ce processus » (Cetinsoy, Faita & Watbled, 1983, p. 59).

Comme le soulignera plus tard Nonnon (1991), les résultats de ces recherches étaient souvent contradictoires. En effet, le rejet de l'hypothèse des interférences chez Delofeu (1979) ne faisait pas l'unanimité. C'est le cas de Lefranc et Sefta (1982) qui contredisent les analyses de Delofeu (1979) en posant l'influence linguistique d'un système langagier maghrébin sur les productions langagières des élèves en français :

« Nous posons comme hypothèse que c'est la culture différente des immigrés, système de langue compris. À l'écrit comme à l'oral, elle entraîne une organisation autre des discours en "français", usage collectif et non plus seulement individuel. Concrètement, cet usage produit des effets de calque mais aussi des phénomènes de compromis plus ou moins réguliers dans un ensemble intermédiaire et tiraillé (un bricolage) parce que les locuteurs verbalisent en inventant à partir de deux systèmes » (p.7).

⁶⁴ Cette demande de formation dans la langue d'origine des personnes accueillies concernait aussi des praticiens hospitaliers (Billiez, 2012). Les besoins d'un dialogue interculturel sont toujours aussi importants dans le domaine médical (cf. volet plurilinguisme, Bilan 2016, DGLFLF).

Ces auteurs soulignent que le problème de la langue de scolarisation doit être posé au niveau du système de langue qui suppose une gymnastique particulière, « un bricolage » de la part des interlocuteurs et, de ce fait, des constructions syntaxiques spécifiques. Le caractère spécifique des productions langagières des alloglottes nés en France se retrouve chez Delofeu (1979), notamment dans l'utilisation du lexique lié aux indicateurs temporels.

Outre cela, Lefranc et Sefta (1982) réfutent également l'idée de Delofeu (1979) selon laquelle les alloglottes nés en France ont le français pour langue maternelle. Ils s'appuient sur une enquête sociolinguistique dirigée par Boutet (1981-1982)⁶⁵ qui montre le maintien du plurilinguisme au sein des familles. Cette critique « de la thèse assimilationniste qui nie la spécificité immigrée » (Lefranc & Sefta, 1982, p. 13) sera reprise par Dabène et Billiez (1987) en ces termes :

« Les débats médiatiques ont largement montré que l'émergence d'une génération issue de l'immigration pose à la société française une série d'interrogations. Si les recherches ne manquent pas dans ce domaine, elles sont surtout le fait des spécialistes des sciences sociales ou économiques. Les linguistes ne semblent pas s'y être sérieusement intéressés – si ce n'est pour étudier l'acquisition, par les migrants arrivants, de la langue du pays d'accueil. Ce dernier problème se posant en de tout autres termes (sic.) pour les jeunes nés en France, on en a hâtivement conclu que ceux-ci ne se différenciaient pas – linguistiquement parlant – des jeunes francophones de même âge » (*ibid*, p. 62).

Outre l'assimilation linguistique des alloglottes nés en France aux monolingues, ces auteures affirment que le problème de la langue de scolarisation ne se pose pas de la même manière pour les alloglottes et les allophones nouvellement arrivés. Cet argument partagé plus tard par Nonnon (1991) puis Lahire (1993) fait désormais consensus au sein de la recherche sur le problème la maîtrise de la langue de scolarisation. Nous pensons que c'est à partir de cette opposition entre linguistes axée sur la problématique des interférences ou de la norme que se sont dessinées plusieurs orientations disciplinaires sur le problème de la langue de scolarisation :

- ✓ une orientation linguistique qui rejoint un courant de la sociologie de l'éducation ;

⁶⁵ L'enquête évoquée par Lefranc et Sefta (1982, p. 10) n'a pas fait l'objet d'une publication et s'inscrit dans une réflexion menée dans le cadre d'un séminaire dirigé par Boutet.

✓ et une orientation sociolinguistique.

2.1. Des pratiques linguistiques aux pratiques langagières

Les linguistes se tournent désormais vers les stratégies que mettent en place les apprenants pour résoudre des problèmes linguistiques entre les deux systèmes (entre autres Bautier, 1980). Le constat selon lequel certains élèves qui maîtrisent bien leur langue maternelle sont ceux qui ont le moins de difficulté remet définitivement en cause l'explication des difficultés par l'interférence de la langue maternelle. Notamment, à partir de l'hypothèse de l'interdépendance des niveaux dans les deux langues de Cummins⁶⁶ qui pose qu'à « un certain niveau de développement de la première langue, l'introduction de la seconde potentialiserait le développement des deux » (Nonnon, 1991).

Les théories sur l'acquisition et le développement du langage contribuent aussi à mettre de côté la problématique des interférences linguistiques. En effet, le fait que l'enfant puisse développer des stratégies pour communiquer par le langage conduit les recherches vers les habitudes langagières que l'enfant acquiert dans la socialisation familiale. L'enfant peut acquérir, très tôt, des modes d'utilisation du langage, des pratiques langagières (au sens de Bautier, 1995)⁶⁷ qui lui permettent de développer un certain rapport au langage étroitement lié au milieu social (Bernstein, 1975).

C'est à partir de ce raisonnement que des chercheurs comme Bautier (1995) et Lahire (1993) posent le problème de l'échec scolaire des élèves issus de l'immigration à partir du rapport au langage spécifique aux élèves issus de milieux populaires. C'est-à-dire à partir de l'écart entre les usages du langage dans la socialisation familiale et dans la scolarisation. Pour eux, étant donné que ce qui prime dans l'échec scolaire des élèves issus de l'immigration ce sont leurs pratiques langagières conditionnées, avant toute chose, par un milieu social défavorisé, la question des pratiques linguistiques, soit la langue elle-même, n'est pas envisagée. Effectivement, lorsque Lahire (*ibid.*) présente le terrain de son étude, il le fait à partir de la

⁶⁶ Le linguiste Cummins(1979) a établi cette théorie (connue aussi sous le nom de théorie de l'iceberg) au début des années 80 suite à une recherche sur des publics nouvellement arrivés au Canada.

⁶⁷ La notion de pratiques langagières est mobilisée autant par les sociologues du langage que les sociolinguistes. Nous verrons par la suite la nuance que revêt cette notion dans ces domaines.

catégorie socio-professionnelle⁶⁸ (CSP) du chef de famille (le père ou la mère vivant seule) et de la nationalité.

Selon lui, les travaux qui expliquent l'échec scolaire des enfants de travailleurs immigrés par la dichotomie, entre autres, langue française-langue d'origine « ne tiennent "qu'à cause d'oublis" et de nombreux malentendus théoriques, notamment sur les questions de langue et de culture » (p. 73). Des oublis des milieux socioprofessionnels auxquels les parents appartiennent, souvent des milieux ouvriers et surtout ouvriers non qualifiés.

La comparaison d'individus à niveau socioprofessionnel identique nuance ou efface des différences de pratiques et de comportements entre êtres sociaux. Ainsi, la prise en compte du milieu socioprofessionnel des parents neutralise les différences de performances entre les élèves. Cela suppose pour notre recherche de prendre en compte le milieu social de l'élève.

Pour Lahire, les recherches ont oublié ce qui rapproche les enfants d'immigrés des enfants de Français, c'est-à-dire le fait d'être dépourvus de capital scolaire et le fait d'avoir des revenus faibles. Cet argument explique les rapprochements entre les élèves alloglottes et les monolingues issus de milieux populaires. Des malentendus théoriques dus à une centration sur la question de la culture et de la langue plutôt que sur les pratiques culturelles et langagières qui s'inscrivent dans un rapport au langage, transcendant les langues, les pays et les nations.

Pour Lahire (*ibid.*), les recherches qui évoquent la culture ethnique à propos de l'échec scolaire des enfants d'immigrés oublient en premier lieu de se poser la question de ce que seraient les scolarités de ces élèves dans leur pays d'origine : « Échouent-ils devant une culture "française" ou bien dans des formes scolaires de relations sociales qui, elles, traversent les pays, les nations, les langues, les identités ? »

Elles omettent aussi de s'interroger sur le rapport au langage et au monde des hommes construit à partir de pratiques langagières inscrites dans des formes de relations sociales qui ignorent les langues. C'est pour cette raison que Lahire (*ibid.*) affirme que la problématisation théorique sur

⁶⁸ La CSP est remplacée depuis 1982 par la PCS « La nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles dite PCS a remplacé, en 1982, la CSP. Elle classe la population selon une synthèse de la profession (ou de l'ancienne profession), de la position hiérarchique et du statut (salarié ou non) ». Définition de l'INSEE disponible sur : <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1493>).

le problème de l'échec scolaire n'est pertinente que si elle est posée en termes de pratiques culturelles et langagières qui forment le rapport au langage et au monde :

« Malentendus théoriques ensuite. En parlant de langue et non de pratiques langagières, de culture et non de pratiques culturelles, de nombreux auteurs font de la langue ou de la culture des frontières infranchissables. Or, il faut rappeler contre les conceptions empiristes-positivistes, que certaines formes sociales (comme formes de relations sociales toujours déjà tramées par des pratiques langagières) traversent les langues, les coutumes, les contenus expérientiels, les traits culturels spécifiques. Les formes sociales scripturales en particulier traversent les pays et l'on peut retrouver dans des pays différents aux langues différentes, etc., des processus sociaux identiques. Il s'agit donc de cesser de penser en termes de langue pour saisir des formes de relations sociales qui se construisent à travers des pratiques langagières spécifiques et dans des langues qui peuvent être différentes. Si l'élève a acquis, dans une langue particulière, par des pratiques langagières déterminées, un certain type de rapport au langage et au monde, il pourra être à même de traduire ce rapport au langage dans une autre langue, c'est-à-dire en l'utilisant selon les modalités de sa langue maternelle. De même qu'entre l'anthropologue et les "sociétés primitives" qu'il étudie "la distance est sans doute moins là où on la cherche d'ordinaire, c'est-à-dire dans l'écart entre les traditions culturelles, que dans l'écart entre deux rapports au monde, théorique et pratique", entre l'enfant d'immigrés et l'école primaire, la distance est moins dans l'écart entre culture ethnique d'origine et culture scolaire française que dans l'écart entre deux types de rapport au langage et au monde » (p. 74-75).

De ce fait, puisque les formes sociales, en particulier scripturales, dominantes à l'école s'inscrivent dans des processus sociaux qui ignorent les langues, le problème de la langue de scolarisation ne doit pas être posé en termes de langue, mais dans l'écart entre deux types de rapport au langage et au monde. Notamment, même s'il ne le dit pas explicitement ici, dans l'écart entre un rapport scriptural-scolaire et un rapport oral-pratique au langage des élèves issus de milieux populaires (2008). Dans la phrase que nous avons soulignée, Lahire (1993) rejoint le courant des linguistes qui affirment que, si l'enfant développe un certain rapport au langage et au monde dans sa langue maternelle, il est en mesure de traduire ce rapport dans la langue seconde. Et par conséquent, que les difficultés rencontrées par les élèves doivent être analysées sous l'aspect langagier et non linguistique. C'est-à-dire en regardant les pratiques langagières qui sont des usages liés au mode de socialisation familiale et non la langue, le système.

2.2. Des pratiques linguistiques aux représentations sur les langues

Si, sur la question du problème de la langue dans l'échec scolaire⁶⁹, des sociolinguistes comme Bautier ont orienté leurs travaux vers une sociologie du langage⁷⁰, d'autres se sont penchés sur les pratiques linguistiques des élèves issus de l'immigration. Comme nous l'avons dit, le présupposé de l'assimilation linguistique des élèves alloglottes nés en France aux monolingues ne faisait pas l'unanimité parmi les chercheurs (Dabène & Billiez, 1987 ; Lefranc & Sefta, 1982). En effet, les travaux de départ renfermaient au moins deux limites :

- ✓ l'idée que la pénétration du français au sein des familles favoriserait l'abandon des langues d'origine ;
- ✓ l'étude des pratiques linguistiques à partir d'une conception monolingue du sujet.

De fait, les linguistes ont pensé que l'assimilation linguistique au français allait faire disparaître les langues d'origine. La pénétration du français dans les familles par, entre autres facteurs, le nombre d'années de résidence en France, la scolarisation, les contacts avec les pairs était supposé « supplanter » (Lüdi & Py, 2003) les langues d'origine. Ceci implique que les pratiques linguistiques des élèves et des parents ne font pas l'objet d'une étude systématique. Par ailleurs, l'étude des pratiques linguistiques des alloglottes nés en France par les sociolinguistes sont toujours envisagées sous une double conception monolingue du sujet bilingue :

« La langue "d'origine", qu'on suppose en usage au sein de chaque communauté migrante⁷¹, ne fait l'objet d'aucune investigation [...] Les usages des deux langues par les parents comme par leurs enfants ne sont pas étudiés ou, quand ils le sont, l'orientation privilégiée au cours de cette phase est celle de la comparaison avec des monolingues dans chacune des deux langues » (Billiez, 2012)⁷²

À cette période, le sujet bilingue était considéré comme celui qui maîtrise deux langues ; la comparaison de ses pratiques linguistiques se faisait avec un monolingue de langue d'origine et un monolingue de langue française. La conséquence immédiate de ces limites se situe au

⁶⁹ Le propos peut paraître réducteur, pour cela nous signalons qu'il est fait référence seulement à une partie des recherches en lien avec notre questionnement. De la même façon, lorsque nous parlons des sociolinguistes, il s'agit uniquement des auteurs auxquels nous faisons référence.

⁷⁰ Comme le suggère le sous-titre de son ouvrage : *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage* (1995).

⁷¹ Il s'agit des migrants et de leurs descendants nés en France.

⁷² Pas de pagination disponible.

niveau des résultats « plutôt contradictoires (en partie parce que les populations observées ne se recouvraient pas entièrement) » (Nonnon, 1991, p. 339). En effet, la comparaison de productions langagières se situait entre élèves allophones et monolingues, ce qui incluait, pour cette dernière catégorie, les alloglottes nés en France.

À partir de là, une phase d'observation sur le bilinguisme (1980-1990) et le plurilinguisme (dès 2000) des « descendants de migrants » s'opère en même temps que des réflexions didactiques mûrissent sur, d'abord, l'enseignement des langues et cultures d'origine (Elco) puis, jusqu'à nos jours, sur l'ouverture à la pluralité linguistique des élèves (Billiez, 2012). Sur ce dernier point, le problème de la langue de scolarisation revient au centre des débats avec, cette fois-ci, non plus une centration unique sur le sujet alloglotte mais plus largement sur l'étude des représentations qu'ont les professeurs à propos des langues d'origine. Cette orientation n'est pas étonnante si nous la considérons comme la suite logique des travaux qui ont porté le problème de la langue de scolarisation des élèves issus de l'immigration au niveau de la norme :

« Il faudrait croiser avec des enquêtes sur les représentations des maîtres, qui montrent qu'ils ont tendance à surestimer les difficultés langagières de leurs élèves étrangers, et à attribuer à leur bilinguisme des "fautes" qui sont aussi attestées chez les autres. On retrouve le problème très important des images et des représentations dans la perception de ce qui est difficulté » (Nonnon, 1991 p. 340).

Le raisonnement consiste à penser que, puisque le problème de la langue de scolarisation des élèves issus de l'immigration se retrouve chez d'autres élèves monolingues (souvent de même milieu social), il n'est pas lié à la situation linguistique mais à la norme. Alors, ce sont les professeurs qui surestiment le problème de la langue chez les élèves plurilingues et non pas ces derniers qui ont des problèmes spécifiques.

Nous retrouvons ce type de raisonnement chez Lahire (1993, 2008), mais dans un autre type de registre : celui des perceptions des professeurs. Pour lui, la « pauvreté du vocabulaire » souvent signalée par les professeurs est due au fait que ces derniers ne posent pas le problème comme il se doit. C'est-à-dire en termes de confrontation au rapport au langage scolaire qui nécessite une maîtrise métalinguistique du vocabulaire et pas seulement pragmatique. Si bien que la difficulté à expliciter verbalement des mots, et non à l'aide de gestes ou d'onomatopées, est considérée comme un « manque de vocabulaire en soi » et non une difficulté induite par une pratique sociale que constitue la pratique scolaire. Alors que Lahire (*ibid.*) met en tension deux

rapports au langage dans la compréhension du problème de la langue de scolarisation, Bautier inclut dans son cadre d'analyse les pratiques enseignantes qui y participent. Ainsi ses travaux (2004) développent une hypothèse relationnelle des difficultés langagières entre, d'une part, le rapport au langage des élèves issus de milieux populaires et, d'autre part, les pratiques enseignantes (souvent rencontrées en éducation prioritaire) qui partent du présupposé selon lequel les pratiques langagières requises pour réussir à l'école sont partagées par tous les élèves.

Les recherches en sociolinguistique interrogent les représentations des professeurs concernant le plurilinguisme des élèves (Nante & Trimaille, 2013). Même si la didactique du français et des langues porte sur les pratiques enseignantes, elle n'évacue pas complètement la question des représentations des professeurs. Elle cherche, en effet, à connaître, d'une part, si le plurilinguisme est considéré comme un avantage ou un inconvénient pour les apprentissages et, d'autre part, si les professeurs s'appuient sur la diversité linguistique des élèves pour favoriser l'apprentissage de la langue de scolarisation (Miguel-Addisu & Sandoz, 2015). Les recherches respectives de la sociologie du langage et de la sociolinguistique s'articulent souvent autour d'une problématique centrale :

- ✓ Les professeurs permettent-ils aux élèves issus de milieux populaires de développer les pratiques langagières requises pour la maîtrise de la langue de scolarisation ?
- ✓ Les professeurs s'appuient-ils sur le plurilinguisme des élèves pour favoriser l'apprentissage de la langue de scolarisation ?

Les conclusions des recherches apportent souvent une réponse négative à ces questions. Les résultats des recherches en sociologie de l'éducation ont eu un impact dans les instances de l'institution. L'une des six priorités du référentiel de l'éducation prioritaire s'appuie sur les travaux d'Escol, pour souligner la nécessité d'explicitier les enseignements aux élèves issus de milieux populaires.

Pour ce qui est du plurilinguisme, partant du principe que l'institution ne le reconnaît pas⁷³ (Bigot *et al.*, 2014), il ne peut être fait grief aux professeurs de ne pas en tenir compte dans les enseignements. Et encore moins d'user de pratiques dépassées comme, par exemple, le fait de

⁷³ Rappelons à ce propos que les analyses des instructions officielles soulignent que l'institution ne voit pas le plurilinguisme comme un atout pour la maîtrise de la langue de scolarisation.

demander aux parents de ne parler que français à la maison... (Clerc, 2015). De ce fait, les travaux se heurtent à un paradoxe majeur : celui du fossé ou parfois du décalage entre les avancées de la recherche qui montrent les atouts cognitifs du plurilinguisme, d'une part, et les représentations des professeurs qui depuis plusieurs années n'ont pas évoluées à la même vitesse que la recherche, ainsi que des pratiques d'enseignement timides en faveur d'une ouverture à la pluralité linguistique, d'autre part. Se pose ici en filigrane le problème général de l'articulation entre la théorie et la pratique, renforcée dans ce cas par une absence de directives institutionnelles⁷⁴. Dans les manuels, c'est le bon usage de la langue qui est proposé, la question de la variation est réduite aux registres de langue de manière très caricaturale. Le rôle et le poids institutionnel accentuent la surdité à la pluralité linguistique tout comme à la variation langagière des élèves.

Il n'en demeure pas moins que selon les orientations de recherche, les formateurs peuvent sensibiliser les futurs professeurs à ces questions (Hédibel, 2002 ; Young, 2008 ; Young & Mary, 2009). Cependant, subsiste toujours le problème lié à la diffusion de la recherche auprès des futurs praticiens : comment transmettre ces connaissances sans risquer de réduire et de produire des effets inverses (Clanet, 1990 ; Laparra, 2003) ?

Une autre interprétation de ce décalage réside, à notre avis, dans la manière de poser le problème qui semble être, comme le signalait Boulot et Boyzon-Fradet (1984), un problème « mal posé » dès son émergence. En effet, parmi les raisons qui ont conduit à des résultats contradictoires se trouve des comparaisons entre des groupes trop éloignés linguistiquement, ainsi que des résonances idéologiques concernant le handicap socioculturel des élèves (Nonnon, 1991).

⁷⁴ Les variations à l'intérieur même de la langue française ne sont pas reconnues par l'institution.

2.3. Comment reposer un problème « mal posé »⁷⁵ ?

La description diachronique des travaux montre comment la question du problème de l'échec scolaire des élèves issus de l'immigration s'est centrée sur le problème de la langue de scolarisation avec des orientations diverses, mais non moins divergentes.

Pour les sociologues, c'est le problème du rapport au langage des élèves issus de milieux populaires qui est mis en avant. Pour les sociolinguistes, c'est le problème de la norme et des représentations des professeurs sur les langues qui prime. Malgré les différences de points de vue, un consensus est indéniable : celui des difficultés rencontrées par les élèves pour maîtriser la langue de scolarisation. Reste à savoir comment étudier les difficultés langagières des élèves allophones nés en France : en s'appuyant sur les représentations des langues ou sur le rapport au langage ou bien encore sur les deux ? Nous pensons qu'il est nécessaire d'articuler ces deux approches, de les mettre en tension afin de parvenir à saisir la complexité de ce problème qui n'est toujours envisagé qu'à partir d'un seul angle :

« La difficulté est de penser ces facteurs ensemble, c'est-à-dire de ne pas se contenter de mettre en évidence, comme on a eu souvent tendance à le faire, soit un seul type de cause : ou c'est le bilinguisme qui serait la cause de leur échec, ou c'est leur situation sociale d'enfants de travailleurs peu qualifiés, habitant des quartiers culturellement déshérités, ou c'est la norme sélective de l'école, soit un faisceau de causes accumulées et juxtaposées les unes aux autres (milieu social + bilinguisme + différence culturelle) » (Nonnon, 1991, p. 337).

Les difficultés langagières des élèves sont en interaction avec d'autres facteurs qu'il faudrait articuler dans une approche systémique pour rendre compte de la complexité du problème. Varro (2012), souligne la difficulté de lier les deux dimensions, sociale et linguistique :

« Pour analyser la situation des élèves "d'origine étrangère" associés à la question de l'échec scolaire, les chercheurs se sont divisés en deux camps : les économistes marxisants et les culturalistes psychologisants. L'articulation des deux pans de l'identité des élèves est sans doute la difficulté la plus délicate à traiter, à savoir leur identité sociale (milieu

⁷⁵ L'expression « un problème mal posé » fait référence à Boulot et Boyzon-Fradet (1984). À l'instar de Lahire (1993), ces auteurs affirment que l'échec des élèves étrangers est avant tout lié à leur appartenance sociale : « Si les enfants étrangers sont en échec dans notre système scolaire, cela tient avant tout, non pas à leur qualité d'étrangers, mais à leur qualité de *fils d'ouvriers* » (p. 1911).

socio-économique) et leur identité culturelle (milieu familial), sans réduire l'une à l'autre mais sans nier l'une par l'autre... »⁷⁶

2.2.1 Une conceptualisation plurielle des pratiques langagières

Lahire (1993) et Bautier (1995) donnent la priorité au milieu social pour comprendre les pratiques langagières des élèves issus de milieux populaires. Postulant que, quelle que soit la langue maternelle, l'enfant est en mesure de traduire le rapport au langage de celle-ci dans une langue seconde. Ainsi, les pratiques langagières de la langue maternelle sont transférables car elles ne sont pas attachées à une langue, mais sont largement langagières et sociales. S'appuyant sur des théories de l'acquisition et du développement du langage, ces auteurs soulignent le caractère universel de l'acquisition du langage et évacuent la langue comme facteur potentiel du problème de maîtrise de la langue de scolarisation des élèves allophones. Si nous sommes d'accord sur ce point, nous affirmons aussi que les pratiques langagières de l'enfant se modélisent à travers des langues qui sont la manifestation concrète du langage au sein d'une communauté linguistique. Et ce, dès lors que les langues peuvent s'extraire des propriétés générales du langage. Le linguiste qui étudie le langage dans toutes ses dimensions à l'oral et à l'écrit élabore le savoir à partir de l'observation de toutes les langues⁷⁷. Partant de ce savoir sur les langues, il construit un savoir plus abstrait sur le langage, issu d'un raisonnement par généralisation. Il établit, en effet, une grammaire universelle en déduisant des propriétés à partir des grammaires⁷⁸ propres à chaque langue. La grammaire universelle ainsi constituée n'exclut pas, néanmoins, l'existence du fonctionnement spécifique dans chaque langue.

La thèse du transfert des activités cognitives langagières se heurte à des limites imposées par la langue : du rapport au langage et au monde. Est-il possible pour tous les élèves qui ont accès à d'autres langues ? Rappelons que la population de la recherche de Lahire (1993) n'est composée que d'élèves nés en France. Qu'en est-il donc des élèves nés à l'étranger ou récemment arrivés ?

⁷⁶ Pas de pagination disponible. Article consultable à l'adresse suivante : URL : <http://www.cahiersdudgepe.fr/index.php?id=2228>

⁷⁷ Sur les 6000 à 8000 langues environ parlées dans le monde, seulement plus d'un tiers sont suffisamment décrites par la linguistique pour savoir comment elles fonctionnent.

⁷⁸ Au sens de répertoire de règles possibles, de nature normative ou pas.

Les propos de Chiss (1997), dans une réflexion de l'enseignement du français pour ces derniers, évoque les limites du transfert :

« Alors que la thèse du transfert présuppose qu'il existe des invariants cognitifs transdisciplinaires (par exemple planifier, reformuler, inférer, hiérarchiser), elle se heurte au butoir des différences linguistiques-culturelles, au fait qu'il est très difficile de "dénaturaliser" la langue maternelle et le rapport à la vision du monde qu'elle implique : songeons à l'ordre des mots, au fonctionnement du rapport à l'espace et au temps impliqué par des systèmes comme ceux des prépositions ou des temps verbaux, à la relativité des notions de récit ou d'argumentation, etc. L'enfant migrant se trouve devant un cumul de difficultés s'il est vrai, qu'au-delà de l'ordre des mots de sa langue native qui le conditionne, il doit maîtriser un ordre des mots qui, en français, ne relève pas d'un unique modèle canonique mais d'une diversité de réalisations tenant aux différences oral/écrit, entre les types de discours, entre les registres sociaux, etc » (Chiss, 1997, p. 59).

Le passage de la langue maternelle à la langue seconde n'implique pas le transfert du même rapport au monde d'où la difficulté pour ces élèves à passer de pratiques langagières, parfois spécifiques dans leur langue maternelle, à des pratiques langagières qui sont aussi diverses en français tenant aux différences de l'oral et de l'écrit.

Il est évident que, pour notre recherche, la question du transfert ne se pose pas de la même manière pour des élèves de CP et de CM2. Elle paraît plus complexe pour les premiers que pour les seconds qui ont eu le temps de développer des pratiques langagières dans leur langue maternelle et en français de par les années de scolarisation. En effet, nous pouvons nous demander si l'enfant a eu le temps de développer des pratiques langagières dans sa langue maternelle qui lui permettent d'entrer dans un rapport au langage scriptural nécessaire pour réussir à l'école ?

Nous partageons l'idée que les pratiques langagières sont largement langagières et sociales, c'est-à-dire qu'elles dépendent du rapport au langage et au monde que l'enfant construit. Son rapport au langage et au monde étant lui-même fortement dépendant du milieu social dans lequel il se développe. Nous rejoignons Bouziri (2002) sur le fait de prendre en compte « l'importance de nombreux paramètres sociologiques dans l'analyse linguistique » (p. 110). Cependant, nous pensons que le milieu social ne peut se suffire à lui-même pour comprendre les pratiques langagières scolaires et extrascolaires des élèves. L'étude de Mc Andrew *et al.* (2008) montre le rôle mitigé de la variable sociale face à la variable linguistique qui se révèle

être le premier facteur explicatif des difficultés langagières d'élèves allophones au Québec. L'étude comparée entre élèves issus de milieux défavorisés et favorisés de Romain (2007) évoque pour les premiers les conséquences d'une confrontation à deux utilisations différentes du français (école/parents). À cela s'ajoute la langue maternelle des parents qui peut provoquer au final une non-maîtrise des deux langues. Les difficultés des élèves peuvent s'expliquer à travers un conflit entre l'apprentissage d'un français « hybride » véhiculé par les parents et un français normé appris à l'école. Pour Perregaux (2007), s'attacher à une variable n'est pas pertinent pour comprendre.

« Les résultats ont montré qu'à la fin de la première primaire, il n'y avait pas de différences significatives dans les résultats en lecture entre les élèves monolingues et bilingues [...] Cependant, les différences entre les élèves monolingues et bilingues de milieux socioéconomiques favorisés et défavorisés montraient une pondération entre les variables socioéconomique et linguistique. Il ressort de cette recherche que le bilinguisme a une influence sur l'apprentissage de la lecture au niveau du groupe mais le milieu socioéconomique n'est pas étranger aux résultats acquis » (Perregaux, 2007, p. 420-421).

En définitive, nous prenons acte de la nécessité de choisir un cadre théorique qui mette en jeu les pratiques langagières pour poser le problème de la langue de scolarisation. Aussi, nous pensons qu'il est nécessaire d'étudier les pratiques langagières à partir des pratiques linguistiques des élèves. C'est-à-dire de considérer le plurilinguisme comme trait caractéristique de leurs pratiques langagières. Si nous relevons le pari scientifique de Lahire (2004) de saisir le social « autant à l'échelle des individus qu'à celle des catégories ou des groupes » (p. 695), étudier les variations des pratiques langagières des élèves issus de milieux populaires à partir de leurs pratiques linguistiques permettrait d'affiner les connaissances sur les élèves issus de milieux populaires. Une démarche qui rompt avec une culture holiste fortement ancrée dans la sociologie et qui peut s'avérer pertinente. Comme en témoigne les résultats d'Ichou (2013) qui montre la nécessité d'étudier les différences internes dans la catégorie « immigré »⁷⁹. Si on s'intéresse au rapport au langage que développe l'enfant lors de la prime enfance, la CSP n'est pas totalement opératoire dans la mesure où :

⁷⁹ Ce sociologue a montré qu'en examinant de plus près la catégorie d'enfants immigrés, étudiée depuis longtemps comme une catégorie homogène, des différences de performances scolaires se révèlent. Les élèves originaires de Turquie et du Sahel sont ceux qui obtiennent de moins bons résultats par opposition aux élèves originaires d'Asie.

- pour des enfants alloglottes dont les parents sont nés en France, la CSP ne reflète pas le niveau d'études des parents. Une maman ayant un niveau Bac +5 peut être inactive. Le fait de ne pas avoir de profession va-t-il l'empêcher d'avoir un rapport au langage scriptural ?
- pour des enfants alloglottes et allophones dont les parents sont nés à l'étranger. À l'exception des parents venus dans le cadre d'une expatriation, leur milieu social relève souvent d'un milieu défavorisé qui occulte la situation sociale d'origine et notamment le niveau d'étude qui peut s'avérer élevé.

Cette démarche est tout aussi nécessaire dans le champ du plurilinguisme pour distinguer les pratiques linguistiques des alloglottes nés en France et des allophones pour lesquels le problème de la langue de scolarisation ne se pose pas de la même façon (Dabène & Billiez, 1987 ; Nonnon 1991 ; Lahire, 1993). Ce constat relevant, comme nous l'avons vu, davantage de l'évidence rend nécessaire la comparaison des productions langagières de ces deux groupes afin de questionner la pertinence de l'enseignement du français langue seconde (Chomentowski, 2008, 2014).

Pour conclure cette première partie, nous pouvons dire que le problème de la langue de scolarisation des élèves alloglottes nés en France est toujours d'actualité, en dépit de déplacement des problématiques et d'un traitement souvent implicite car assimilé à celui des allophones ou des monolingues issus de milieux populaires. Sur ce point, nous affirmons que la place d'entre-deux s'explique aussi par le fait que les alloglottes nés en France ont été tantôt assimilés aux allophones, de par la pratique linguistique, et tantôt aux monolingues, parce que nés en France.

Les limites des travaux de départ ainsi que les diverses orientations qui ont suivies nous servent de balisage pour éviter d'éventuels oublis théoriques et écueils méthodologiques :

- ✓ la comparaison des productions langagières de groupes trop éloignés ;
- ✓ l'assimilation linguistique des élèves alloglottes nés en France aux monolingues ou aux allophones ;

- ✓ l'étude des pratiques linguistiques dans une conception monolingue du sujet ;
- ✓ l'oubli de l'impact de la variable « milieu social d'appartenance » ;
- ✓ la centration sur une seule cause⁸⁰ du problème de la langue de scolarisation : milieu social ou langue ou norme ;
- ✓ les résonances idéologiques du débat sur le plurilinguisme et sur les élèves issus de milieux populaires

Bien entendu, la linguistique et la sociolinguistique des années 60-70 ne permettaient pas de créer des catégories aussi proches de la réalité que celles que nous connaissons aujourd'hui. En effet, les enquêtes sur les pratiques linguistiques (INED⁸¹, 1999 ; INED-INSEE, 2008) et les recherches (Nante & Trimaille, 2013 ; Miguel-Addisu & Sandoz, 2015) permettent de montrer que les élèves nés en France ont accès à d'autres langues à la maison, avec leurs pairs et dans leurs quartiers. La première limite nécessite d'effectuer des comparaisons sur des groupes linguistiquement proches. Ce qui suppose, dans un premier temps, d'étudier les pratiques linguistiques des élèves alloglottes nés en France en partant de l'idée qu'ils ne constituent pas un groupe homogène car leur « situation de bilinguisme est beaucoup plus complexe et diffuse »⁸² (Nonnon, 1991, p. 336).

Lorsque Lahire (1993) justifie la pertinence de poser le problème de la langue de scolarisation des élèves issus de l'immigration sous l'aspect des pratiques langagières et non sous la langue ou la culture, il évoque les arguments suivants :

1. Les élèves appartiennent avant tout à des milieux sociaux défavorisés.
2. Ils sont nés en France. Supposait-il qu'ils parlaient autant français que leurs camarades ? Aucune précision n'est apportée.

⁸⁰ Nous employons le terme de cause comme le fait Nonnon (1991), toutefois la complexité de la réalité conduit à parler davantage de corrélation.

⁸¹ Institut national d'études démographiques.

⁸² Bien qu'il soit question d'adolescents et que la situation soit différente pour des enfants, nous retenons l'idée que le plurilinguisme des alloglottes nés en France est constitué d'au moins deux langues que le locuteur peut utiliser conjointement ou non.

3. Utiliser scientifiquement des catégories opposées « langue d'origine, langue française » constitue un risque car ces couples peuvent être réutilisés à d'autres fins politiques et idéologiques.

Lahire illustre ce risque en s'appuyant sur la thèse de doctorat de Mehta (1979) qui oppose culture française et culture d'origine :

« Les tenants de tels discours partagent les mêmes catégories de classement que leurs "adversaires" sur le terrain politico-idéologique. D'un côté, on utilise les catégories "culture ethnique", "identité culturelle" pour défendre un droit à la différence (et expliquer, par exemple, "les difficultés scolaires des enfants d'immigrés"), de l'autre, on utilisera des catégories similaires mais pour parler de "délinquance", de "drogue", etc. » (p. 74).

Nous tenons à préciser que la question de la maîtrise de la langue de scolarisation et du plurilinguisme conduit souvent les chercheurs à adopter deux points de vue opposés (parler ouvertement ou implicitement) mais dont l'objectif (conscient ou inconscient) est de militer en faveur de ces élèves. Et par conséquent, les positionnements scientifiques parviennent difficilement à échapper aux débats idéologiques (Bautier, 2002). Aussi, il semble que le militantisme qui teinte les travaux sur l'Autre (étranger, alloclotte ou bien encore d'origine défavorisée) a pour conséquence de forger chez le chercheur la nécessité d'objectiver sa recherche en déplaçant plus ou moins consciemment des problématiques sur des terrains moins polémiques au risque d'occulter, voire même de nier des réalités. Au final, si la recherche se laisse guider par la crainte d'une instrumentalisation de ses résultats⁸³, elle risque de produire l'inverse de son objectif premier : faire œuvre utile pour la cité, quand bien même elle est animée du vœu le plus pieu, celui de « donner plus à ceux qui en ont moins »⁸⁴. Autrement dit, le chercheur doit-il, face au risque de fournir des arguments au politico-idéologique, délaisser des outils de réflexion qui peuvent s'avérer pertinents pour décrire et comprendre les réalités ? L'aspect polémique autour de la langue aurait-il incité Lahire à l'évacuer pour ne pas faire glisser l'objet scientifique en un objet idéologique ? Nous pensons que Lahire (1993) comme Bautier (1995), guidés par le principe d'égalité, ont adopté une position proche de celle de l'institution à l'égard des élèves alloclottes qui se traduit par une volonté de ne pas stigmatiser

⁸³ La même réflexion peut être menée pour la statistique dont nous faisons l'expérience quotidienne de son utilisation détournée à des fins commerciales, politiques...

⁸⁴ « La maxime "Donner plus à ceux qui ont moins" figurait dans les textes fondateurs des ZEP de 1981 (...) ; elle encadre toujours la circulaire organisant la rentrée de 1998. » (Varro, 2012). Pas de pagination disponible.

les personnes en raison de leurs origines. Or, comme le souligne Bourdieu *l'indifférence aux différences renforce les différences*. Pour Bertucci (2013), le modèle universaliste républicain craignait de construire une différenciation dans des groupes *a priori* homogènes :

« Un premier facteur d'explication serait que cette prise en compte de la différence conduirait à construire une différenciation dans le groupe d'élèves considéré à priori comme homogène, et donc à admettre l'existence d'une catégorie enfant de migrant, ou élève d'ascendance étrangère au sein des classes ordinaires. Ceci entraînerait l'introduction de la dimension de l'ethnicité dans l'institution scolaire, ce qui n'est pas neutre dans le système français, car on peut l'interpréter comme une atteinte au modèle français d'intégration. On postulerait que la diversité serait donc plutôt ignorée en milieu scolaire ordinaire, même si certains chercheurs ont observé une tendance visant à prendre en considération les différences de contextes et de populations, et un balancement à propos des élèves issus de l'immigration entre le visible et l'invisible, entre la censure et le soulèvement » (p. 89).

La diversité est ignorée car elle soulèverait des problèmes politiquement incorrects comme la référence à l'ethnicité. La recherche elle-même a tergiversé entre censure et soulèvement de différences de contextes et de populations. Nous pensons aussi que les débats des années 60-70 étaient tellement vifs et passionnés qu'ils ont contribué à marquer des positions radicales.

Cette limite suppose, dans un premier temps, d'objectiver les écrits scientifiques qui relèvent du militantisme puis, dans un second temps, de poser le problème de sorte que nous puissions contourner cet obstacle. Si l'entrée didactique répond, pour les sociologues, à un besoin de comprendre des processus fins qui opèrent dans le problème de l'échec scolaire (non perceptibles dans une analyse macrosociologique), et pour les didacticiens du français et des langues, dans un souci méthodologique d'avoir recours à des données jugées davantage « fiables » que des déclarations, elle correspond pour nous à une manière originale d'appréhender les représentations dans leur contenu (pratiques langagières et pas uniquement la langue) et leur champ d'intervention (dans l'action et pas uniquement le discours).

Enfin, nous pensons que plusieurs conditions favorables liées au contexte de la recherche sont réunies pour reposer le problème. En effet, en dépit du fait que les débats idéologiques qui animent les recherches soient toujours d'actualité (sans doute avec la même virulence), il semble que les sujets pour lesquels ils militent ne soient plus les mêmes. Dans les années 80,

les débats étaient centrés autant sur les allophones que les alloglottes nés en France ; actuellement les débats sont centrés davantage sur les allophones nouvellement arrivés⁸⁵.

Les travaux des années 60-70, notamment l'hégémonie de la linguistique sur les autres sciences (Bautier, 1995), n'envisageaient le problème de la langue de scolarisation qu'en termes de langue. De nos jours, l'interdisciplinarité, en vigueur dans notre formation au sein des sciences de l'éducation, aide à construire une vision plurielle davantage utile dans notre sujet qu'un raisonnement binaire. La pensée complexe (Morin, 2005) qui régit l'interdisciplinarité permet de construire un réseau conceptuel autour de la langue. La langue comme méta-système pourra se décliner à partir de concepts clés qui, de par leur interrelation entre eux et avec la langue, seront susceptibles d'appréhender la complexité de la situation.

À cette fin, des concepts clés comme le langage, la culture, l'identité qui interagissent entre eux et avec le méta-système seront fortement utiles. La conception monolingue du plurilinguisme⁸⁶ ne permettait pas de voir les pratiques linguistiques des élèves alloglottes nés en France telles que nous les percevons aujourd'hui avec la sociolinguistique et la didactique du français et des langues, notamment avec la compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore & Zarate, 2009).

Enfin, notons que les contextes et les publics concernaient souvent des élèves en difficulté scolaire, scolarisés dans des classes spécialisées ou en éducation prioritaire. La comparaison en éducation (Chnane-Davin & Groux, 2009) et en didactique (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002) permet de regarder ce qui relève du spécifique et du générique entre les élèves suivant leurs profils linguistiques, langagiers, sociaux et scolaires, et entre professeurs en fonction du contexte dans lequel ils exercent. L'approche microsociologique et qualitative pour laquelle ont opté les recherches en sociologie de l'éducation pour comprendre les processus inhérents aux situations d'enseignement-apprentissage⁸⁷ est utile pour éviter des écueils méthodologiques qui réduiraient les élèves alloglottes, issus de l'immigration en éducation

⁸⁵ Le travail de Cortier et Puren (2008) qui retrace l'histoire de l'imposition du français comme langue nationale démontre qu'il est désormais possible de nuancer les positions radicales de l'époque.

⁸⁶ Billiez (2012) montre qu'il existe une interrelation entre l'évolution des travaux de recherche en sociolinguistique et en didactique du français et des langues. Cette dernière s'est appuyée sur les réalités sociolinguistiques des individus pour penser ses méthodes d'enseignement-apprentissage.

⁸⁷ Nous faisons référence aux travaux initiés par l'équipe Escol dans les années 90.

prioritaire à des élèves issus de milieux défavorisés et d'autres corollaires⁸⁸ qui effacent les particularités au sein des groupes. De la même manière, la didactique, inclut la dimension enseignante dans la compréhension des phénomènes, ce qui permet de ne plus se centrer uniquement sur l'élève et ses caractéristiques linguistiques, sociales, etc.

⁸⁸ La démarche holiste entraîne, à l'insu même des chercheurs, des corollaires qui finissent par fonctionner comme des évidences et empêchent de percevoir la spécificité d'un individu au sein d'un groupe.

Synthèse partie 1

L'institution n'évoque pas le plurilinguisme des élèves alloglottes nés en France. La non-reconnaissance de la pluralité linguistique depuis les langues régionales s'explique par la volonté d'assimiler le tout venant à une nation et une langue communes. L'importance accordée à la maîtrise de la langue française forge une conception monolingue de l'individu, empêchant la mise en place d'une éducation plurilingue pour et par l'enseignement du français.

L'étude du problème de la langue de scolarisation montre que la recherche n'évoque pas directement le plurilinguisme des élèves alloglottes nés en France, tantôt assimilés aux allophones nouvellement arrivés (de par la pratique linguistique et parfois la situation migratoire des parents) et tantôt aux monolingues (de par l'usage du français de communication en dehors de l'école). « L'amalgame » des élèves alloglottes nés en France à ces deux catégories s'est faite, et continue à se faire (Chomentowski, 2014) sur des présupposés théoriques et non empiriques. De manière quasi intuitive au départ, car la sociolinguistique n'existait pas encore. Puis à partir de la relation langues d'origine/maîtrise de la langue de scolarisation sans recours à la sociolinguistique ni à la didactique du français et des langues. La conception holiste, qui perçoit les groupes linguistiques comme des groupes homogènes, contribue désormais à renforcer la position « d'entre-deux » des élèves alloglottes nés en France, lesquels ne constituent pas encore un objet d'étude à part entière.

L'attention récente portée sur l'enseignement-apprentissage du français des élèves alloglottes nés en France, en lien avec leur plurilinguisme, confirme les conditions favorables à leur émergence comme objet d'étude. Les pratiques langagières telles qu'elles ont été étudiées en sociologie pour étudier le problème de l'échec scolaire des élèves issus de milieux populaires donne la primauté au milieu social sur la langue et occulte cette dernière. Elles présentent deux limites :

- la thèse du transfert du rapport au langage d'une langue à l'autre qui nie la spécificité linguistique et culturelle des langues ;
- le déterminisme social des pratiques langagières des élèves issus de milieux populaires qui nie les différences interindividuelles, d'une part, et, d'autre part, ne regarde pas l'influence des pratiques d'enseignement-apprentissage dans ce qui fait difficulté

II CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

Dans cette partie, nous présentons le cadre théorique sur lequel se fonde cette recherche. Nous décrivons les différents concepts et notions mobilisées qui ont participé à notre processus de réflexion sur le sujet. Nous évoquons les travaux retenus qui ont permis de construire la méthodologie de notre recherche. Cette partie aboutit à la formulation de la problématique de la recherche ainsi qu'aux hypothèses.

Chapitre 3. Les pratiques langagières et le plurilinguisme

Dans la première partie, nous avons décrit les principales orientations de recherche sur le problème de l'échec scolaire en France : la sociolinguistique et la didactique du français et des langues, ainsi que la sociologie du langage. Ces deux orientations mobilisent la notion de pratiques langagières pour définir les usages du langage de l'individu. Cependant, comme nous l'avons précédemment souligné, les sociologues du langage s'attachent à regarder ces pratiques du point de vue du rapport au langage nécessairement social et socialement différencié. Dans ce chapitre, nous décrivons d'abord la notion de pratiques langagières en lien avec les pratiques langagières scolaires à partir des travaux en sociologie de l'éducation et du langage. Ensuite, nous examinons dans quelle mesure nous pouvons réinvestir la notion de pratiques langagières dans notre recherche.

3.1. Les pratiques « socio-langagières »

Les pratiques socio-langagières dans les travaux en sociologie du langage sont définies comme « des usages du langage socialement construits » (Bautier, 2002, p. 124). La notion de pratiques langagières est théorisée par Bautier (1995) qui considère le langage comme une pratique socialement située et renvoient aux divers usages du langage de l'individu. Elles sont avant tout pratiques car elles se fondent dans les expériences des sujets (socialisation langagière familiale, scolaire etc.). De ce fait, ces pratiques langagières renvoient aux conceptions et aux représentations des sujets sur ce à quoi le langage peut être utilisé. Nous présentons ici l'évolution des travaux en sociologie de l'éducation et en sociologie du langage pour regarder la question du lien entre les pratiques socio-langagières des élèves et les pratiques langagières scolaires.

Pour étudier le problème de l'échec scolaire en France⁸⁹, les premiers travaux en sociologie (du langage et de l'éducation) se sont inspirés des théories anglo-saxonnes. Dans une approche unicausale, les explications étaient renvoyées :

⁸⁹ L'échec scolaire s'est progressivement transformé en difficulté(s) scolaire(s).

- soit à l'élève, avec la théorie des dons qui affirme que l'élève en difficulté est déficient d'un point de vue biologique et psychologique ;
- soit à l'école avec, notamment, la théorie de la reproduction (Bourdieu & Passeron, 1964 ; Baudelot & Estabiet, 1971) selon laquelle l'école reproduit la hiérarchie des positions sociales en utilisant les normes sociales et culturelles de la classe dominante ;
- soit à l'élève et à sa famille, avec la théorie du handicap socioculturel⁹⁰ qui pose que c'est le milieu familial et social qui influence les capacités cognitives de l'élève. Cette théorie prend plusieurs formes dont la plus connue est la privation culturelle, *the cultural deprivation*, qui consiste à souligner l'impact des moyens matériels des familles issues de milieux populaires sur le milieu linguistique et culturel. La faiblesse des moyens (livres, jouets éducatifs, activités intellectuelles) entraîne un contexte qui ne favorise pas la réussite scolaire. Le manque culturel se décline sous trois aspects : le développement intellectuel, le langage et les attentes et attitudes envers l'école.

Pour ce qui nous intéresse, le langage, Bernstein (1975) établit une relation entre la variation langagière des individus et leurs milieux sociaux. Les modes d'usage de la langue poursuivent une vision dichotomique du langage en langage formel (code élaboré) et langage commun (code restreint) qui renvoient à des rapports au langage et au monde différenciés. La socialisation familiale des enfants d'ouvriers tend vers l'utilisation d'un code restreint basé sur des significations plus particulières dépendantes d'un contexte et impliquant un consensus pour se comprendre. Les classes moyennes et supérieures font usage des deux codes et notamment du code élaboré s'appuyant sur des significations plus universelles, décontextualisées. Ainsi, les expérimentations menées auprès d'enfants et d'adolescents de milieux sociaux différents montrent l'importance du contexte et de la connivence dans le discours des enfants de milieux ouvriers. Avec entre autres, une primauté du geste sur la communication verbale et une difficulté pour formuler un discours cohérent en l'absence de supports (d'images pour les enfants). Ce type de discours socio-centrique se différencie d'un type de discours égocentrique des enfants de classes moyennes et supérieures ponctué de longues hésitations, d'une syntaxe et d'un choix lexical complexes.

⁹⁰ La théorie de la reproduction et du handicap socioculturel a pris plusieurs formes. Une synthèse des travaux sur les inégalités d'éducation depuis 1965 est disponible (Forquin, 1979).

L'analyse des pratiques d'éducation des mères avec leurs enfants permet à Bernstein (*ibid.*) de mettre en évidence que les pratiques socio-langagières des individus sont ancrées dans la socialisation familiale et ce, dès la prime enfance. Basée sur un modèle flexible, la socialisation familiale multiplie les occasions pour l'enfant de verbaliser sur un mode autonome et favorise chez lui un langage de type formel. En revanche, ce type de langage est plus aléatoire lorsque le modèle est rigoureux. Ceci a des implications affectives, sociales et cognitives et peut poser problème lors de la socialisation scolaire où le code élaboré est prégnant. Dans un cas, l'enfant poursuit l'apprentissage du langage formel acquis en famille ; dans un autre, il le découvre. L'utilisation des diverses modalités du langage dans la socialisation familiale des enfants de classes moyennes et supérieures leur permet d'être davantage familiers aux usages du langage scolaire et, par conséquent, d'établir un rapport au langage conforme aux attentes scolaires. Au-delà des débats que continue de susciter la théorie des deux codes, retenons que Bernstein (*ibid.*) souligne que les usages langagiers éloignés de ceux requis par l'école ne sont pas pauvres en soi, mais sont une autre manière de dire et de se situer dans le monde. Insuffisantes pour s'arrimer aux exigences langagières scolaires, ces pratiques socio-langagières nécessitent une pédagogie autre.

À partir de la fin des années 80, les travaux en sociologie remettent en cause le déterminisme social et les théories de la reproduction et du handicap socioculturel en soulignant au moins deux limites :

1. l'explication unicausale des difficultés des élèves renvoyées soit à l'élève et à sa famille, soit à l'école qui rend l'élève objet d'influences externes et conflictuelles ;
2. et la non prise en compte des différences internes potentielles dans les groupes sociaux.

L'élève est alors considéré comme un acteur (et non un sujet déterminé par son milieu social) en relation avec sa famille et l'école. Nous nous fixons ici sur les travaux du groupe Escol, dont ceux de Bautier (à partir de 1999), ainsi que sur les travaux de Lahire (1993, 1995) dans la mesure où ils ont traité la question des pratiques socio-langagières des élèves issus de milieux populaires en lien avec l'école.

3.1 Rapport scriptural-scolaire au langage

De la même manière que ceux de Charlot, Bautier et Rochex (1999), les travaux de Lahire montrent la particularité du traitement de la langue et de ses usages à l'école. Ils soulignent la spécificité des pratiques langagières scolaires et les usages différenciés du langage des élèves issus de milieux populaires. Dans *Cultures écrites et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lahire (1993) étudie les inégalités scolaires et les difficultés d'apprentissage de ces élèves. Ses observations et ses analyses lui permettent de décrire finement le rapport au langage scolaire et scriptural requis par l'école et le langage des élèves. En effet, l'écriture et la lecture engagent un rapport au langage socialement construit et opèrent dès le CP des différences en fonction de la familiarité avec l'écrit. Ainsi, tandis qu'à l'école c'est le rapport scriptural qui domine, les élèves issus de milieux populaires ont un rapport pratique oral au langage⁹¹. La langue est transformée en objet d'étude écrit et normé à l'école alors que ces enfants ont la seule pratique d'un outil. Ils « [vivent] dans un univers d'oralité, où les écrits des adultes [sont] pratiquement inexistant, ou en tout cas [présentent] un fonctionnement latéral auquel [ils ne sont] pas associés » (Vargas, 1999, p. 29). Lahire (et par la suite Millet & Thin, 2005) ont montré que pour la plupart des élèves issus de milieux populaires raconter c'est dire en montrant, en mimant, c'est-à-dire en agissant plutôt qu'en verbalisant explicitement. Le langage est ainsi médié par la monstration plutôt que par le langage. Ce qui pose problème pour l'entrée dans l'écrit ou bien encore pour la capacité à adopter un regard détaché sur la langue. Or, les pratiques langagières scolaires qui participent à la construction des savoirs nécessitent un rapport distancié.

Dans *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir* (2008), Lahire révèle que l'écriture est au centre des processus de construction des inégalités scolaires. La réussite scolaire passe par un rapport scriptural au langage dont les classes moyennes et supérieures, à la différence des classes populaires, disposent dans leur socialisation familiale. Cependant, Lahire (*ibid.*) souligne que la transmission culturelle n'est pas suffisante pour assurer la réussite scolaire et que ce sont les modes d'interaction en jeu dans l'héritage culturel qui compte.

Dans ces travaux, Lahire (1993, 1995, 2008) montre les apports de l'écriture dans les processus cognitifs, langagiers et sociaux de l'homme. Il s'appuie sur les travaux de l'anthropologue

⁹¹ L'argumentation est reprise et étayée dans *La raison scolaire* (2008).

Goody concernant l'écriture et la transformation des sociétés dans une perspective comparée entre cultures écrites et orales.

Dans *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Goody (1977) montre comment l'écriture et les représentations graphiques en particulier déterminent en partie les modes de pensée et transforment les connaissances des hommes. L'écriture modifie les processus cognitifs de l'individu dans la mesure où elle permet d'adopter un rapport second au langage, non forcément nécessaire dans un échange oral où l'intercompréhension s'effectue par ajustement du discours à travers la mobilisation du corps et du contexte. En l'absence d'un interlocuteur, le scripteur doit envisager en amont les effets de son énoncé en prenant en compte plusieurs paramètres.

- ✓ Il doit structurer l'objet de son discours, ce qui lui permet d'organiser sa pensée.
- ✓ Il doit prendre en compte le destinataire et son univers de référence, ce qui l'amène à expliciter.
- ✓ Il doit aussi à la fois travailler sur la cohérence globale de son énoncé et sa forme (syntaxe, orthographe...). Ces opérations cognitives engagent le scripteur dans un processus de mise à distance du langage et dans un rapport au temps autre que celui de l'immédiateté de la communication orale, devant se projeter vers le moment de la réception de son énoncé.

L'inscription matérielle de l'écriture permet aussi de revenir sur un énoncé, de poursuivre une réflexion, de la soumettre aux autres qui peuvent à leur tour apporter d'autres éléments de réflexion, bref de la reprendre *in fine*, c'est-à-dire effectuer des opérations cognitives qui élaborent et objectivent la pensée.

L'écriture qui extrait la langue et le langage de son contexte permet aussi d'observer la langue, de la mettre à distance et de l'ériger comme objet d'étude. L'écriture joue un rôle dans le rapport au langage des individus et dans l'accès à l'abstraction. Lorsque l'homme écrit, le mot est détaché de son référent et implique une relation plus générale et abstraite entre le langage et le mot.

Dans les sociétés où elle naît, l'écriture opère des transformations sur le langage et sur le rapport au savoir des individus. Les hommes ne sont plus contraints de retenir les éléments à conserver. Dans les sociétés sans écriture, les savoirs se transmettent en situation sans nécessairement mener une réflexion sur le langage. La mémoire joue un rôle central dans la transmission des savoir-faire. De plus, ceux-là n'existant pas en dehors de leur situation, les objets ne sont pas extraits des situations où il n'y a pas de distinction pour dire les choses et les choses elles-mêmes. Avec l'écrit, les hommes ne doivent plus mémoriser pour conserver des éléments là où la mémoire est centrale dans les sociétés sans écriture. Dans les lieux de savoir comme l'école, l'élève est invité à apprendre la langue et le langage. Cependant, pour Chafe (1982), l'absence du graphisme dans les sociétés sans écriture ne veut pas dire qu'il n'existe pas de distance communicative. La liste, par exemple, implique des processus cognitifs comme la catégorisation, la classification qui permet la réflexion et l'organisation.

3.2 Pour une relecture didactique des travaux de Goody

L'étude de la scripturalité et de ses implications sur les transformations des sociétés a-t-elle contribué à reléguer l'oralité à une pensée primaire (primitive) et immédiate ?

Dans *De l'oralité*, Terrail (2009) souligne que le scriptocentrisme⁹² des sociétés basées sur la littérature élude les processus cognitifs qu'implique l'oralité. Entrant dans le langage avant la lecture et l'écriture, l'enfant accède déjà à l'abstraction et aux relations logiques. Les cultures orales développent aussi des « capacités de raisonnement, de classification, de schématisation de l'espace, de raisonnement mathématique, de travail du langage à des fins de création poétique » (Vertalier, 2011, p. 141).

Pour Reuter (2006) tout comme Nonnon (2002), c'est l'usage des travaux de Goody dans les recherches qui pose problème. Reuter (2006) souligne la pertinence des travaux de Goody sur l'écrit pour la didactique du français, mais signale les problèmes liés à leur utilisation. En effet, peu d'attention est prêtée à la spécificité des travaux de Goody. Des recherches associent Goody à des auteurs du domaine sociologique ou psychologique (Lahire, Escol ou Vygotski) pour justifier de thèses auxquelles il est au fond étranger.

⁹² Le néologisme fabriqué à partir du concept d'ethnocentrisme renvoie à l'idée de regarder les cultures orales à partir de notre culture occidentale basée sur la scripturalité.

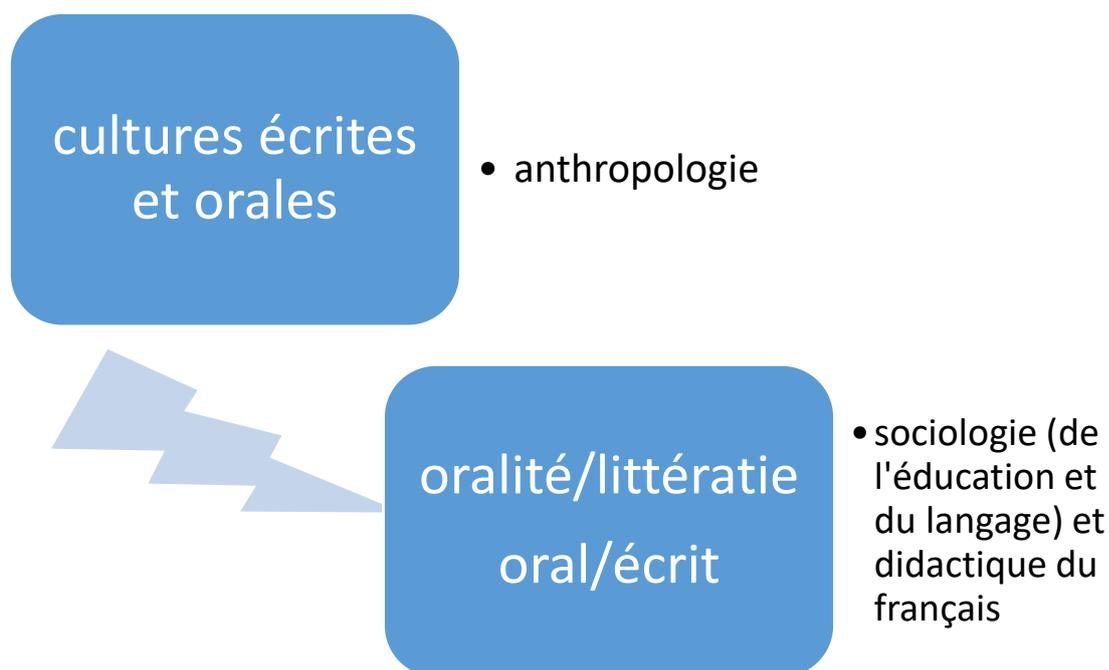


Figure 7: Transposition hâtive des travaux de Goody

Reuter (2006)⁹³ invite à se défaire d'une vision binaire qui oppose oral et écrit, non opératoire, pour comprendre l'échec scolaire des élèves en relation avec l'écrit. D'autant plus qu'à l'école, l'oral et l'écrit ne constituent pas deux univers distincts (Laparra & Margolinas, 2012). Pour Nonnon (2002), les travaux de Goody concernant l'histoire de la transformation des sociétés sans écriture ont été transposés parfois rapidement aux rapports entre l'écriture et l'oral. Pour elle (*ibid.*) transposer les travaux de Goody dans nos sociétés actuelles marquées par la pluralité et la complexité des pratiques socio-langagières semble relever de l'anachronisme.

Par ailleurs, quelques ambiguïtés accompagnent l'accueil de ses travaux :

- **L'indistinction entre pensée et écriture** favorisée par des agglomérations de composantes entre écriture, langage et type d'écriture que pourtant Goody prend soin de distinguer.

⁹³ Les travaux en linguistique (notamment ceux de Blanche-Benveniste) et en didactique de l'oral de Nonnon (2002) signalent la dichotomie non opératoire entre oral et écrit.

- **Une dévalorisation de l'oral**, alors que Goody a souligné certains intérêts de l'oral mis en péril par l'écrit (la souplesse, la créativité, la communauté de producteurs-récepteurs, le respect des anciens comme source du savoir...).
- **Une occultation des problèmes spécifiques attachés à l'écriture** (tableaux figeant les oppositions binaires, incitant à chercher des symétries et à remplir des cases vides).

Cette lecture est « porteuse de dangers », car elle

1. **valorise l'écrit** auquel serait indéfectiblement rattachée la distance réflexive ;
2. et, par conséquent, **dévalorise l'oral** qui serait dépourvu de potentialités réflexives ;
3. Voire **dévalorise des catégories sociales** qui seraient « engluées » dans le langage et dans un rapport pratique au monde.

À partir de la définition suivante de Goody (1994) : « L'écriture instaure une différence non seulement dans l'expression de la pensée, mais en premier lieu dans la façon dont celle-ci s'élabore », Reuter (2006) propose une relecture du fonctionnement de l'écriture selon trois modalités qui spécifient les formes de relation entre les constituants de l'écriture et ce qu'elle permet :

- **Les composantes structurelles** – Écrire, c'est fixer, inscrire, abstraire (décontextualiser des situations) et rendre visible. « Le fait de rendre visible se comprend comme décrochage des contraintes temporelles liées à l'oralité et comme adjonction des dimensions spatiale et visuelle. À ce niveau, l'écriture génère un objet langagier et instaure une distance spécifique au regard des fonctionnements de l'oralité dans les cultures de l'oralité » (Reuter, 2006, p. 140).
- **Les usages fondamentaux** (la conservation, le stockage, la reproduction, le contrôle et la comparaison, etc.), non liés au procès d'écriture et donc dissociables. À ce niveau, l'écriture autorise, favorise, transforme le maniement du langage et de ce qu'il véhicule en permettant non seulement la génération d'écrits, mais encore de multiples traitements et retraitements.

- Les composantes et les usages fondamentaux s'incarnent dans des **pratiques** qui les actualisent, les combinent, les formatent et les fonctionnalisent au sein de contextes socio-institutionnels qui déterminent leur sens pour la société et pour les sujets. Ces composantes et ces usages, qui sont « toujours déjà-pris dans des pratiques » (Reuter, 2006, p. 142), sont susceptibles de changer les formes de l'analyse et de l'examen critique, du débat, de l'argumentation, de la vérifiabilité, de la preuve, des modalités de construction des savoirs et d'organisation du discours, les formes de la communication avec l'Autre et avec soi-même.

Cette vision tripartite permet de distinguer **les virtualités et les actualisations** de l'écriture car :

« Si les composantes structurelles sont susceptibles de produire des effets, sociaux ou individuels, ceux-ci ne sont ni nécessairement actualisés chez tous les sujets, ni identiques en tous lieux de l'espace social. Ce serait donc fondamentalement au travers des pratiques qui mettent en œuvre *d'une certaine manière* composantes et usages que les potentialités de l'écriture s'actualiseraient – ou non – différenciellement en touchant les modes d'être au monde, à l'espace-temps, au langage, aux savoirs, à soi et aux autres » (*op. cit.*).

La question des virtualités et des actualisations est intéressante pour se départir d'une vision mécaniste « des relations entre écriture et modalités de la pensée en imposant de penser entre exercice de l'écriture, potentialités accompagnant cette mise en œuvre et actualisations qui peuvent être sociétales ou individuelles, phylogénétiques ou ontogénétiques... » (*ibid.*, p. 143). Il est en effet possible d'écrire sans nécessairement témoigner de changements de manières de pensée. Par conséquent, les virtualités de l'écriture ne s'actualisent pas par simple confrontation aux fonctionnements de celle-ci.

Selon Reuter (*ibid.*), la didactique devrait sortir du cadre anthropologique de Goody (et de sa perspective des fonctionnements de l'écriture dans des sociétés avec et sans écriture) pour approfondir des questions qui la concernent comme la formalisation de l'oral et de l'écrit et de leurs relations dans des sociétés « scripturalisées ». Elle devrait en outre « renoncer à l'image de deux blocs monolithiques et étanches » (écrit vs oral) pour :

- explorer les formes et les fonctions de l'oral ;

- « déglobaliser » l'écrit en fonction des sphères socio-institutionnelles (privée, scolaire...) et des composantes (par exemple, au sein de l'école, selon les disciplines)⁹⁴ ;
- et analyser leurs relations en termes d'influence.

Les travaux de Goody ainsi pensés permettent de souligner l'extrême prudence avec laquelle nous manipulons des « oppositions schématisées, rigidifiées et hâtivement associées telles que : écrit vs oral ; pensée réflexive reliée à l'écrit vs pensée pratique attachée à l'oral ; CSP favorisées liées à l'écrit vs CSP défavorisées liées à l'oral... ». Ces manières de penser l'échec scolaire en relation avec l'écrit montrent leurs limites. L'absence de lien systématique entre pratiques de l'écrit et mode de pensée ou entre milieu social et pratiques du langage souligne l'importance de distinguer entre :

- « potentialités et actualisations de transformations des modes de pensée (qui renvoient à l'idée de virtualités et d'actualisations) ;
- écriture et cultures de l'écrit (caractérisées par des usages et des pratiques différentes) ;
- écriture, cultures de l'écrit et modes d'acculturation à l'écriture ou aux cultures de l'écrit (caractérisés, eux aussi, par des usages et des pratiques différentes) » (*ibid.*, p. 193).

Reuter propose plusieurs pistes pour penser en didactique à partir des travaux de Goody. En ce qui concerne l'analyse des pratiques scolaires et disciplinaires de l'écrit, l'auteur préconise :

- **La vigilance face à la valorisation *a priori* de l'écrit dans sa mise en œuvre à l'école.** Les modalités d'actualisation doivent être regardées telles qu'elles sont mises en place à l'école et non pas telles que nous souhaiterions qu'elles le soient, et en ce qu'elles peuvent favoriser ou entraver les potentialités cognitives. Cette vigilance permet d'éviter d'assimiler les fonctionnements scolaires de l'écrit à la construction d'une réflexivité.

⁹⁴ Reuter (2006) préfère parler de cultures de l'écrit qui reflètent davantage les changements sociaux au sein des sociétés scripturalisées et permettent de penser les relations indissociables avec les pratiques de l'oralité.

L'absence de systématique entre pratiques de l'écrit à l'école et actualisations de transformations de modes de pensée est utile, selon nous, pour interroger les pratiques d'enseignement. Car, si des élèves ne parviennent pas à développer les fonctions cognitives de l'écriture (bénéficier des potentialités de l'écriture), c'est peut-être parce que les modes d'actualisation ne le permettent pas. C'est ce que montrent les travaux d'Escol.

- **La « déglobalisation » de termes comme école et formes scolaires** qui empêchent de penser les différentes formes d'écriture possibles à l'intérieur de l'école, des disciplines, d'une même discipline...

La diversité des cultures de l'écrit à l'intérieur d'une discipline permet, selon nous, de penser aux potentialités diverses de l'écriture en fonction des objets et des contenus disciplinaires. Et ainsi, de regarder différemment les actualisations de l'écriture au regard de cette diversité.

L'analyse des pratiques scolaires et disciplinaires de l'écrit est utile pour « engager une réflexion plus prudente sur les difficultés et l'échec des élèves en relation avec l'écrit » (*ibid.*, p. 148). Reuter interroge l'usage de caractérisations globales comme **position ou rapport à l'écrit** qui incite à penser que l'école, les disciplines enseignées sollicitent toutes de la même manière le rapport à l'écrit et, par voie de conséquence, un rapport à l'écrit unique et unifié, donc insensible aux disciplines.

Une telle conception d'un rapport à l'écrit nie, au bout du compte, les spécificités disciplinaires et occulte une analyse des situations et des exercices proposés en classe. Comme si les dispositifs instaurés étaient à l'évidence pertinents pour permettre aux élèves de construire leurs savoirs et développer leurs compétences, favorisant quasi-mécaniquement la construction d'un rapport distancié cognitivement pertinent. Comme si les productions des élèves n'étaient pas tributaires de ces dispositifs.

« Il semble en conséquence que ce mode de construction des problèmes tend à naturaliser des "rapports à l'écrit" qui seraient en quelque sorte pré-répartis socialement – ce qui demeure en l'état une hypothèse audacieuse – et à faire comme s'ils n'étaient pas, au moins en partie, une production scolaire, un effet des dispositifs qui les engendrent et des modes d'analyse et d'indexation qui les constituent » (Reuter, 2006, p. 150).

Les travaux de Goody pensés dans le cadre d'un rapport à l'écrit sont réduits à un rôle de caution sans précaution ni questionnement, comme si la relation forte entre écrit et école impliquait systématiquement et distance réflexive. Ils ne permettent pas d'étudier les modalités de l'enseignement de l'écriture et n'expliquent pas les paradoxes dans les analyses de l'échec scolaire en relation avec l'écrit, car il est possible d'apprendre (et de réussir à l'école) sans s'emparer des potentialités de l'écrit. Reuter (2006) conclut en affirmant que le point aveugle dans ce type d'approche consiste à regarder les pratiques d'enseignement d'écriture à l'école et dans les disciplines comme des **révélateurs** et non comme des **générateurs**.

En d'autres termes, la relation forte entre école et écrit n'implique pas que les pratiques langagières scolaires, liées à un rapport scriptural au langage, actualisent les potentialités cognitives de l'écrit. De fait, si Lahire a montré la relation forte entre écrit et école pour y réussir, il n'a pas interrogé les modalités d'actualisation de ces pratiques à l'école. Ce sont les travaux d'Escol qui permettent de franchir le pas.

3.3 Une hypothèse relationnelle

Les travaux de Bautier (2004) développent une conception relationnelle de la construction des difficultés des élèves issus de milieux populaires. Les difficultés apparaissent entre les dispositions socio-langagières des élèves et les pratiques enseignantes (en ce que ces dernières peuvent réduire ou renforcer les difficultés de départ des élèves). À l'école, le langage est à la fois médiation et objet des contenus de savoirs. Si diverses modalités du langage y sont sollicitées (le langage pour communiquer, élaborer sa pensée et surtout apprendre), des pratiques langagières scolaires posent particulièrement problème aux élèves issus de milieux populaires scolarisés en éducation prioritaire. En ce qui concerne le langage pour apprendre, Bautier (2007) évoque certaines habitudes, des façons de faire avec la langue à l'école qui constituent des obstacles entravant l'appropriation de la langue pour les élèves.

Concevoir la langue en tant qu'objet nécessite de réitérer, systématiser, mettre en relation les unités pour penser le système langue dans sa globalité. Or, la forme scolaire actuelle crée des « objets de savoir aux contours disciplinaires flous » (*idem*, p. 62). Cela pose problème à ces élèves qui ne comprennent pas la situation scolaire en raison de leur niveau de maîtrise du langage, et notamment en raison de leur difficulté à prendre la langue comme objet et de s'en distancier (Lahire, 1993). Bautier (2002) souligne que l'école devrait moins présupposer cette

attitude et la construire chez ces élèves d'autant qu'elle est nécessaire à la compréhension de la grammaire.

L'incompréhension de la situation est également due à la nature des activités langagières enseignées et sollicitées par les professeurs. Les interactions langagières, les modes de travail et les caractéristiques linguistiques du discours professeur peuvent gêner les apprentissages. Au nom d'une pédagogie active, le travail individualisé s'est imposé, l'effectuation d'exercices a entraîné la quasi-disparition du discours du professeur et des élèves. Le discours du professeur jusqu'en sixième constitue un accompagnement de la tâche de l'élève. C'est un discours spontané avec une abondance de déictiques qui se réfèrent au support et non à l'objet cognitif. Les échanges portent souvent sur l'action d'un élève, et les aides entre élèves ou enseignant/élève ne visent que la régulation de l'action en cours. En effet, cette individualisation des apprentissages et les formats des tâches proposées sont le résultat d'une conception individualisatrice du travail en primaire, en particulier en EP. Celle-ci n'autorise pas un discours collectif, argumenté à propos des savoirs, mais favorise un discours dialogué où chacun exprime son opinion et ne permettant pas « l'installation de connaissances procédurales, ni [de] réelle introduction à la problématisation » (Bautier, 2002, p. 5). Le format des tâches développe une activité qui vise davantage à donner une réponse à une question donnée. La régulation se fait uniquement sur la tâche et non sur l'activité cognitive de l'élève : le professeur passe dans les rangs pour aider et l'élève verbalise moins. Ainsi, le professeur ne peut percevoir si l'élève a vraiment compris puisque le dialogue est centré uniquement sur la réponse. Cette gêne est accentuée par la diminution d'explications de la part de l'enseignant, de discours d'élaboration collectif pour construire les objets d'apprentissage. La plupart du temps, dans les classes de milieux populaires, c'est l'exercice qui initie l'activité, la poursuit et sert d'évaluation, le temps pouvant manquer pour la phase d'institutionnalisation ; d'où une confusion chez ces élèves entre exercices et compréhension. Les activités où le *faire* prime sont de fait faiblement cadrées, les élèves se situent ainsi dans une succession de choses à réaliser sans pouvoir effectuer de liens. Être dans le *faire* ne signifie pas *apprendre*, car le passage d'une activité à l'autre ne laisse pas l'élève intérioriser les savoirs et compétences à mettre en œuvre (Mangez, 2006). Il exécute les tâches demandées mais reste éloigné du savoir visé, il fait sans percevoir le décalage entre ce qu'il réalise et ce qui est attendu (Bautier, 2006).

Pour Bonnéry (2011), les adaptations faites pour les élèves qui n'ont pas les prérequis exigés

implicitement à l'école conduisent à un contournement du savoir à enseigner (Chevallard, 1985). Les élèves participent à plusieurs activités sans connaître l'enjeu du savoir. Les formes les plus courantes se trouvent dans le discours dialogué et le travail en petit groupe dans lequel l'élève faible exécute des tâches dénuées de sens pour lui, et où celui qui est le plus à même de décoder les implicites finit par souffler la réponse à ses camarades. Pour Bautier (2007), ce discours dialogué résulte des formes pédagogiques actuelles désirant rendre autonome l'élève et valoriser son expression. Elles incitent, par exemple, à aborder une nouvelle notion par des échanges visant à faire émerger les représentations. « Ce moment est cependant assez souvent un moment de "spontanéité", d'expression dans un oral quotidien plus qu'élaboré et formel ; de ce fait, il est peu centré sur l'acquisition de la "langue des apprentissages" » (*idem*, p. 63). Or, l'impulsivité de ces élèves, qui imaginent que l'essentiel est de communiquer sans même connaître l'enjeu, s'accroît de par l'importance accordée aux relations affectives dans la mobilisation. Derrière cette forte présence de l'oral où tous les élèves, autonomes, doivent s'exprimer, c'est pourtant la maîtrise d'une langue scripturale scolaire qui est visée. La langue devient alors une langue pour communiquer et non pas pour élaborer, les élèves ne travaillent pas sur le bon registre étant dans un registre communicatif et non cognitif d'échange. *Parler sur* est une habitude langagière socialement construite de manière différenciée chez les élèves : alors que les uns en ont l'usage, les élèves de milieux populaires doivent la construire. En outre, à l'école, ce sont des registres hétérogènes qui sont convoqués : *parler sur, de, à propos...* Or, bon nombre de professeurs partent implicitement du fait que les élèves ont déjà cette pratique langagière.

« Ainsi, ce que nous avons voulu mettre en évidence c'est que **l'École ne constitue pas en objet d'enseignement et d'apprentissage les techniques intellectuelles et langagières**, les outils pour l'étude qui permettent aux élèves de s'inscrire pleinement dans le contrat didactique » (Bautier & Rayou, 2011, p. 3).⁹⁵

La difficulté à identifier les enjeux cognitifs des tâches chez ces élèves et à considérer les objets dans leur dimension seconde (Bautier & Goigoux, 2004) est accentuée par des activités qui ancrent les élèves dans le quotidien et, de ce fait, les conduisent à peu d'objectivation et de mise à distance. Les dispositions socio-langagières des élèves issus de milieux populaires posent problème dès lors que l'école ne permet pas à ces derniers de s'appropriier les formes

⁹⁵ C'est nous qui mettons en gras.

langagières adéquates pour réussir. Lahire (2010) affirme que « traiter de façon parfaitement égale des enfants inégalement dotés culturellement du fait des processus de socialisation familiale socialement différenciés, c'est contribuer en définitive à reproduire l'ordre inégal des choses » (p. 206). Pour éviter cela, Bautier (2007a) invite les professeurs à identifier si leurs élèves font effectivement un usage cognitif du langage : il est ainsi important de distinguer un rapport au langage comme rendant compte de la réalité d'un langage comme construction de significations, ou encore le langage comme communication et expression face au langage comme élaboration.

3.2. Notre positionnement épistémologique : la dimension plurielle et dynamique du rapport au langage

En définitive, nous retenons la conception du langage socio-différencié soutenue par les travaux sociologiques dans une appréhension première du langage et du rapport au langage des élèves issus de milieux populaires. Cependant, nous éviterons d'enfermer les élèves dans un déterminisme social généraliste et généralisant⁹⁶ qui classe *a priori* le langage des individus en fonction de leurs milieux sociaux. Nous adopterons pour cela, dans nos analyses, une approche micro-centrée sur le sujet comme acteur⁹⁷. Cette approche qui, vers la fin des années 80, marque le tournant paradigmatique de la sociologie de l'éducation, s'est notamment révélée féconde pour démontrer les variations internes au sein des groupes d'élèves et des familles issus de milieux populaires. La recherche de Perregaux (2007) concernant l'influence du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture en est un bon exemple. La comparaison des productions d'élèves monolingues et bilingues de milieux sociaux favorisés et défavorisés met en relief des différences en fonction du statut linguistique et socio-économique de l'élève. À l'intérieur des groupes sociaux et linguistiques apparaissent des différences interindividuelles. L'auteure invite en conséquence à articuler les dimensions sociales, linguistiques et psycholinguistiques des pratiques langagières des individus pour saisir les différences. Elle affirme que « l'explication simpliste qui ne s'attache qu'à une variable explicative n'aide pas à la compréhension de la

⁹⁶ La transmission culturelle n'est pas suffisante pour assurer la réussite scolaire, ce sont les modes d'interaction en jeu dans l'héritage culturel qui comptent (Lahire, 1995).

⁹⁷ Tabouret Keller (1990) énonçait déjà la place de l'enfant comme acteur : « Le rapport au langage, et avant tout à la langue maternelle, peut ainsi se qualifier d'être un rapport d'inscription et non pas simplement un rapport d'acquisition. »

situation, mais stigmatise et enferme des élèves dans des catégories déficitaires par rapport à la norme dominante » (Perregaux, *ibid.*).

Pour cette recherche, nous proposons d'étudier les pratiques langagières des élèves issus de milieu populaire à partir du plurilinguisme. Dans la mesure où nous postulons que ces pratiques langagières supposent des rapports au langage pluriels, nous étudions ces pratiques langagières à partir de la compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore & Zarate, 2009). La prise en compte du plurilinguisme dans les pratiques langagières des élèves semble être un moyen pour s'affranchir de l'explication simple associant milieu social et langage. Nous observons les pratiques socio-langagières des élèves issus de milieux populaires sous l'angle du plurilinguisme dès lors que nous considérons :

- Avec la psycholinguistique et la sociolinguistique :
 - que l'enfant peut développer des compétences langagières ailleurs que dans sa famille⁹⁸ (école, cours privés, amis...);
 - que les pratiques langagières se développent et se transforment tout au long de la vie.
- Avec la sociologie :
 - qu'il existe une diversité de types d'étayage de l'entourage de l'enfant (Terrail, 2009);
 - que le rapport de l'homme au langage fait feu de tout bois (Lahire, 1998).

Des rapports au langage autres que le rapport au langage développé dans la prime enfance sont envisageables. La pluralité de l'homme (*op. cit.*) et, par conséquent, la pluralité de ses pratiques langagières selon les sphères de socialisation, voire des contextes et des situations à l'intérieur

Milieu social défavorisé → rapport pratique oral à la langue → immédiateté

Milieu social favorisé → rapport détaché de la langue → réflexivité

⁹⁸ Les pratiques langagières sont différentes au sein même d'une famille (fratrie, grands-parents, parents...) et à travers divers médias (télévision, tablette, Smartphone...).

même de ces sphères, nous engage dans cette voie. La notion de pluralité chez l'homme (Lahire, 1998) remet en question la notion d'habitus (Bourdieu, 2000) dans la transmission du capital culturel d'une génération à l'autre. Cette voie nous semble pertinente pour déconstruire des logiques mécaniques, parfois réductrices, telles que :

Figure 8 : Du milieu social au rapport à la langue

Cette voie semble aussi utile pour se départir d'une vision systématique de la transmission des langues chez les personnes migrantes et issues de l'immigration. Le mouvement dynamique et non figé des pratiques langagières des sujets permet de revoir le plurilinguisme des élèves allophones souvent perçus comme des élèves ne pratiquant pas le français. Azaoui (2016) a mis en avant le souhait d'élèves allophones de ne pas pratiquer leur langue d'origine. Cet auteur invite à ne pas assigner des individus à leurs origines.

3.3. Les pratiques langagières à travers la compétence plurilingue et pluriculturelle

Comme annoncé dans l'introduction générale, nous mobilisons la notion de pratiques langagières à partir de la compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore & Zarate, 2009). Nous considérons les pratiques langagières des alloglottes nés en France comme des pratiques langagières plurilingues impliquant au moins deux langues et des accès variables à ces langues (Gago, 2003).

Avant d'aborder les considérations épistémologiques sur le concept de plurilinguisme, signalons que nous partons de la définition du plurilinguisme comme « capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques » (Cuq, 2003, p. 195). Il n'est donc pas question d'un « bilinguisme étendu à plusieurs langues » (Verdhelan-Bourgade, 2007).

Cette précision n'est pas accessoire si nous la replaçons dans les cadres théoriques qui dirigent les recherches sur le plurilinguisme⁹⁹. Si la sociolinguistique et la didactique du français et des langues actuelles considèrent le sujet plurilingue comme étant capable de posséder des compétences langagières dans au moins deux langues, les chercheurs en acquisition d'une langue seconde et en psycho-clinique parleront de bilinguisme (simultané, successif). En réalité, ces derniers parlent de bilinguisme là où les premiers parlent de plurilinguisme. La différence réside dans la notion de langue dont les compétences sont de part et d'autre maîtrisées chez les seconds et celle de compétences non nécessairement maîtrisées de manière égale chez les premiers. Le présupposé théorique d'un individu maîtrisant sa langue maternelle (Wallon *et al.*, 2008) est perceptible dans les méthodologies des psychocliniciens, par exemple. Le bilinguisme est testé à partir des compétences en production et en compréhension, tandis que les sociolinguistes acceptent, et ce bien avant l'émergence du concept de plurilinguisme, une pratique où « le sujet comprend la langue d'origine que parlent ses parents mais reconnaît ne pas la parler¹⁰⁰ » (Dabène & Billiez, 1987, p. 67). De ce fait, la souplesse qu'apporte le concept de plurilinguisme (Verdhelan-Bourgade, 2007) relève, selon nous, d'une conception davantage en adéquation avec les réalités linguistiques des individus qu'une vision idéale et idéalisée, véhiculée, et depuis longtemps, par une conception additive d'un monolinguisme à travers le concept de bilinguisme. Au-delà, de cette divergence, les courants psycholinguistiques et didactiques s'accordent pour considérer la compétence comme un système dans une approche globalisante (Candelier, 2008). Aussi, comme nous le signalions en introduction, nous nous intéressons particulièrement au plurilinguisme d'élèves alloglottes nés en France, qui peut être le cas :

- « des enfants de couples binationaux et/ou bilingues : les enfants parlent souvent les deux langues, mais aussi peuvent en avoir une comme langue d'usage, tout en comprenant assez bien et parlant plus ou moins la seconde. Ils peuvent être scolarisés dans une langue, parfois deux (en établissement bilingue quand ils existent).
- des enfants de milieux issus de l'immigration récente. La langue 1 peut être la langue de la communication familiale (le plus souvent) mais pas de l'école, qui se fait en français. La langue d'origine n'est pas forcément objet de valorisation en dehors du cercle social restreint, bien que cela soit à nuancer selon les langues et les milieux sociaux. Et les parlars mixtes issus du

⁹⁹ Pour plus de détails, voir Coste, Moore et Zarate (2009), chapitre 1.2.3 Le « pluri », le « bi » et l'« inter », p. 10 et p. 16.

¹⁰⁰ C'est nous qui mettons en gras.

mélange des langues (origine + français) sont plutôt stigmatisés au-dehors par les francophones » (Verdhelan-Bourgade, 2007, p. 7).

Le concept de plurilinguisme est un concept dynamique dans la mesure où il comporte plusieurs dimensions :

- linguistique avec le contact des langues ;
- sociolinguistique en raison du rôle des contextes et de l'alternance codique¹⁰¹ (Gumperz, 1989) ;
- psycholinguistique de par le choix des locuteurs, le rôle des émotions et de l'affectivité.

Le concept de plurilinguisme émane de l'équipe de Coste et s'appuie sur les avancées de la recherche en sociolinguistique qui appréhendent le bilinguisme dans une dimension dynamique (Billiez, 2012). Notamment à partir des résultats montrant une extension et une recomposition du répertoire verbal (Gumperz, 1977) qui constitue toutes les compétences (en production ou en réception, à l'oral ou à l'écrit) qu'un locuteur acquiert dans les langues et les variétés de langues tout au long de sa vie. Ainsi, le répertoire verbal évolue chez la majorité des sujets à travers des usages de langues nouvelles, des langues dont les sphères d'usage se rétrécissent à un moment donné puis sont réactivées, des langues qui fluctuent et des effets balanciers.

3.3.1. Caractérisation

Sur le plan de la recherche, la compétence plurilingue et pluriculturelle est une idée révolutionnaire qui bouleverse la conception monolingue d'un locuteur bilingue maîtrisant parfaitement deux langues. Cette conception d'une addition de monolinguisms relève, selon nous, de notre rapport anthropologique au langage et à la langue. Le fait de parler plusieurs langues s'érige dans nos représentations comme une situation exceptionnelle (souvent idéalisée). À cela s'ajoute le statut que les sociétés (et à travers elles, les institutions) confèrent à la langue. En France, le prestige dont jouit la langue française explique sans doute cela. Dans le contexte scolaire et professionnel, ce prestige se traduit dans l'importance primordiale accordée à la norme véhiculée par la maîtrise de la langue. Tout au long de ce travail, nous avons été confrontée à cette représentation, notamment avec des professionnels de l'éducation,

¹⁰¹ À la suite des travaux de Gumperz (1989), l'alternance codique (le *code-switching*) est désignée comme la juxtaposition d'éléments discursifs d'une autre langue au sein d'un même énoncé ou dans plusieurs énoncés.

des chercheurs... Nous-mêmes avons été surprise par cette conception du sujet plurilingue. Coste, Moore et Zarate (2009) donnent une définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Il s'agit de :

« La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (p. 11).

La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle correspond à l'idée sociolinguistique que les locuteurs peuvent, tout au long de leur vie, maîtriser à des degrés divers des compétences dans plusieurs langues pour interagir dans des contextes et des situations linguistiques et culturelles multiples. La conceptualisation de cette notion rompt avec l'idée de juxtaposition de compétences linguistiques et langagières, identitaires et culturelles monolingues dans la mesure où elle admet que les compétences plurilingues et pluriculturelles du locuteur soient déséquilibrées. Et ce, pour trois raisons principales :

1. le niveau de maîtrise générale peut varier selon les langues ;
2. le profil des capacités langagières peut différer d'une langue à l'autre (par exemple : excellente maîtrise orale de deux langues, mais efficacité à l'écrit pour l'une d'entre elles seulement, une troisième langue n'étant contrôlée en partie que pour la compréhension écrite, sans véritable accès à l'oral) ;
3. le profil multiculturel peut présenter une configuration autre que le profil multilingue (par exemple : bonne connaissance de la culture d'une communauté dont on connaît mal la langue ou faible connaissance de la culture d'une communauté dont on maîtrise pourtant bien la langue dominante). (Coste, Moore & Zarate, 2009, p. 11)

En raison de ce déséquilibre, la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle se caractérise aussi par le fait que les stratégies mobilisées par le locuteur varient en fonction des langues.

« Ainsi, des savoir-être soulignant l'ouverture, la convivialité, la bonne volonté (dans la gestualité, les mimiques, la proxémique générale) peuvent, dans une langue dont on maîtrise mal la composante linguistique, compenser cette relative déficience au cours de l'interaction avec un natif, alors que, dans la langue mieux maîtrisée, le même acteur pourrait avoir une attitude plus distante ou plus réservée. La tâche impliquant une activité langagière pourra aussi être redéfinie, le message linguistique redimensionné ou redistribué différemment en fonction des ressources dont l'acteur dispose effectivement, de la représentation qu'il se fait de ces ressources, ou de la représentation qu'il a des ressources de son interlocuteur (par exemple : recours possible ou non à des formes d'alternance codique, de "parler bilingue", en passant d'une langue à une autre dans une même séquence d'échange). » (*ibid.*)

Dans la continuité de notre réflexion sur les pratiques langagières, cette notion de déséquilibre nous interpelle. En dépit du fait que les gestes et mimiques relèvent de savoir-être qui compensent une relative déficience dans la langue. Nous pensons que le locuteur plurilingue peut recourir à ceux-là, comme savoirs, pour compenser une déficience linguistique au cours d'une interaction langagière. Cet aspect concourt à regarder d'une autre manière le rapport au langage pratique oral que décrit Lahire (1993), notamment à travers l'utilisation de gestes pour nommer un objet ou évoquer une situation. En particulier pour les élèves alloglottes nés en France, lesquels pratiquent d'autres langues à la maison et peuvent, de ce fait, posséder des compétences plurilingues et pluriculturelles partielles en français qui les incitent à recourir aux gestes pour compenser une déficience linguistique.

Aussi, les représentations que le locuteur peut avoir sur ses propres ressources ou sur les ressources de son interlocuteur ne sont pas une dimension que nous avons envisagée. Nous pensons désormais la mettre en lien avec l'insécurité linguistique et l'anxiété langagière que peut ressentir le locuteur lors d'échanges avec des monolingues (natifs¹⁰²). La relation tient au fait que ces deux phénomènes mettent en jeu les représentations du locuteur sur ses pratiques langagières. En effet, l'insécurité linguistique et l'anxiété langagière, nous le verrons plus loin, correspondent à l'écart que peut se représenter et vivre un locuteur face à un type de langage ou à une langue qui ne fait pas partie de ses usages, de ses pratiques langagières. Les locuteurs plurilingues/alloglottes peuvent avoir une perception biaisée de leur propre compétence dans une langue seconde (Dewaele & Sevinç, 2017) et, à l'inverse, une perception idéalisée du locuteur monolingue, ce qui produit des situations où le locuteur est mal à l'aise. L'ensemble ou partie de ces représentations peut provoquer de l'insécurité linguistique ou de l'anxiété

¹⁰² Si le terme en usage est natif, nous préférons utiliser celui de monolingue.

langagière chez le locuteur. À ce propos, Lingee (1998) évoque d'ailleurs l'insécurité de compétence générée par les représentations que le locuteur se fait de sa compétence dans la langue.

Du côté de l'interlocuteur, le fait de poser notre recherche dans un cadre didactique implique de prendre en compte les représentations que l'élève a des ressources de ses camarades et de son professeur. Dans l'interaction didactique, les représentations d'un élève alloglotte à propos d'un camarade ou d'un enseignant monolingue ne sont pas les mêmes que celles qui peuvent apparaître dans des conversations quotidiennes. En effet, dans les conversations extrascolaires (qui ne supposent pas des rapports de domination¹⁰³), le plurilingue se fera, à propos de son interlocuteur monolingue, des représentations liées aux usages du français usuel. Si ce dernier lui semble « maîtriser » une langue, il s'agit bien du français usuel, langue de communication. En revanche, dans le contexte scolaire, les représentations liées à la maîtrise de la langue usuelle peuvent être doublées de représentations liées à la maîtrise de la langue de scolarisation et de ses usages, c'est-à-dire du français langue de scolarisation. Plus avant, les représentations à propos des ressources des camarades et du professeur ne sont pas identiques. En effet, plus la distance sociale et culturelle entre professeur et élève est grande (ce qui signifie que les pratiques langagières sont différentes) et plus les représentations de la maîtrise de la langue française portées sur le professeur seront amplifiées (plus la maîtrise de la langue de scolarisation sera idéalisée/incarnée dans la personne du professeur). La relation didactique apprenant-professeur de par la relation asymétrique qu'elle implique potentialisera davantage le sentiment d'insécurité linguistique et d'anxiété langagière chez l'apprenant plurilingue/alloglotte dans la question de la maîtrise de la langue de scolarisation.

La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle a les caractéristiques suivantes :

- elle se présente comme généralement déséquilibrée, car le niveau de maîtrise peut varier selon les langues, le profil langagier et culturel peuvent différer d'une langue à l'autre ;

¹⁰³ En référence à la théorie Bourdieusienne, nous parlons ici de cas où le statut social de l'interlocuteur monolingue n'est pas supérieur à celui du plurilingue/alloglotte, sinon une dimension sociale peut renforcer l'insécurité linguistique.

- les stratégies mobilisées au moment de la réalisation de tâches à dimensions langagières peuvent varier suivant les langues ou les combinaisons de langues ;
- elle autorise des combinaisons, des alternances codiques (changement de code au cours d'un message, recours au « parler bilingue »).

Le répertoire verbal (Gumperz, 1977) riche de variétés linguistiques et langagières favorise chez le locuteur une conscience linguistique, des stratégies métacognitives permettant de gérer la dimension langagière des tâches. Notamment de complexifier des composantes sociolinguistiques et pragmatiques déjà présentes dans la compétence de communication, de distinguer le générique du spécifique dans les organisations linguistiques de langues différentes et d'avoir la capacité à entrer en relation avec l'autre et le nouveau.

En dépit du fait que la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle se présente comme déséquilibrée et partielle, elle présente l'avantage « d'accélérer des apprentissages ultérieurs dans le domaine langagier et culturel » (Coste, Moore & Zarate, 2009, p. 12). De plus, parler de compétence partielle ne signifie pas la maîtrise imparfaite d'une langue à un moment donné, mais plutôt l'enrichissement d'une compétence plurilingue plurielle. Il s'agit d'une compétence fonctionnelle en rapport avec un objectif visé précis (activité langagière, domaine particulier ou tâche spécifique) ou général (compétences générales individuelles). En résumé, la notion de compétence partielle est à resituer de manière positive dans la compétence plurilingue et pluriculturelle :

« Une compétence acquise dans une langue est partielle dans la mesure où elle est partie d'une compétence plurilingue qui l'englobe et dans la mesure où, s'agissant de cette langue, elle "encapacite" l'acteur considéré pour certaines activités langagières ou pour certains contextes d'usage plus que pour d'autres activités ou d'autres contextes d'usage » (*op. cit.*, p. 12).

Enfin, il faut préciser le caractère dynamique de la compétence plurilingue et pluriculturelle dans la mesure où elle n'est partielle et déséquilibrée qu'à un moment donné, et peut évoluer et se transformer en fonction de la trajectoire (vie professionnelle et privée) de l'acteur social. S'agissant d'un véritable capital, l'école peut favoriser le développement de cette compétence plurilingue et pluriculturelle chez l'élève alloclotte.

3.3.2. Le plurilinguisme : apports et limites du bilinguisme

La compétence plurilingue, de par ses cadres théoriques, va plus loin que la conceptualisation du bilinguisme, notamment en ce qui concerne le langage. Même lorsque la notion de bilinguisme cherche à rendre compte d'une dimension fonctionnelle du langage, et considère la capacité d'un sujet à communiquer par le biais des langues de son répertoire, les modèles de référence restent parfois extrêmement restrictifs, pour se fondre une fois encore à la simple addition de deux (ou plusieurs) monolinguisms (Coste Moore & Zarate, 2009).

Cependant, Coste, Moore et Zarate (*ibid.*) soulignent l'importance de l'éclairage des recherches sur le bilinguisme, notamment celles de la sociolinguistique qui suppose le contact des langues pour la mise en place de compétences plurilingues dans le champ scolaire. Si ces auteurs (*ibid.*) partent de l'idée d'un sujet bilingue qui développe des capacités à communiquer dans plus d'une langue, ils considèrent que le bilinguisme « n'implique pas (seulement) la pratique duelle de langues, mais de deux langues *au moins* » (p. 15). De ce fait, le bilinguisme inclut et est inclus dans la compétence plurilingue, car l'une de ses caractéristiques est justement l'autorisation pour le locuteur de recourir à des combinaisons, des alternances codiques, ce que les sociolinguistes nomment *le parler bilingue* (De Heredia, 1987). Le plurilinguisme est une situation tout à fait ordinaire dans la mesure où chaque individu est conduit à maîtriser, au cours de sa vie, au moins deux codes linguistiques pour des besoins communicatifs professionnels ou privés.

Une autre limite des recherches sur le bilinguisme en contexte scolaire a consisté à comparer un locuteur bi-plurilingue avec un locuteur monolingue en référence à une conception monolingue de l'individu¹⁰⁴. Cette différence a conduit à la notion de semi-linguisme qui décrit de manière négative le sujet bi-plurilingue, c'est-à-dire comme celui qui n'a pas atteint la compétence langagière du monolingue. De plus, la question de la norme en contexte scolaire laisse très peu de place aux situations de contact dans lesquelles les sujets plurilingues exercent réellement leurs compétences. En d'autres termes, les situations scolaires ne permettent pas, en l'espèce, l'émergence des compétences plurilingues et pluriculturelles, surtout si l'on pense au parler bilingue. En revanche, dans les communications courantes, le locuteur plurilingue/alloglotte développe des stratégies pour gérer le déséquilibre avec son interlocuteur

¹⁰⁴ Il s'agit de la limite que nous avons relevée à propos des premières recherches en linguistique sur le problème de la langue de scolarisation.

et activer ainsi un véritable moment d'acquisition de compétences encore inconnues. En ce sens, la notion de compétence plurilingue se lie à la construction du répertoire verbal (Gumperz, 1977) de manière dynamique et non statique.

Les compétences langagières du locuteur plurilingue lui permettent de changer de niveau discursif, de rapporter les paroles de l'autre dans ses mots, de se distancier de sa propre parole. En somme, ces compétences supposent des habiletés langagières et métacognitives qui permettent au locuteur d'adopter un regard détaché sur la langue. Lahire (1993) a montré que le langage oral pratique des élèves issus de milieux populaires les empêche de conférer à la langue le statut d'objet observé. Nous nous interrogeons sur le rapport au langage des élèves plurilingues issus de milieux populaires, pour lesquels le développement de ces compétences peut être un atout.

La transposition de la compétence plurilingue et pluriculturelle dans le domaine éducatif correspond aux approches plurielles (chapitre 1, § 1.2). Dans le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL – Conseil de l'Europe, 2001), la compétence plurilingue et pluriculturelle est décrite comme une ressource dont l'élève dispose et sur laquelle il peut s'appuyer à tout moment dans ses apprentissages. Goullier (2010), ainsi que Candelier (2008), déplorent l'interprétation que font les acteurs du CECRL et sa mise en application dans la mesure où le cœur même de son projet, sa composante essentielle, la compétence plurilingue et pluriculturelle, est laissée à la périphérie.

La compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore & Zarate, 2009) permet de conceptualiser le plurilinguisme dans les pratiques langagières des élèves alloglottes nés en France.

3.4. Les dispositions langagières liées aux langues

Dans la première partie, nous nous sommes interrogée sur les orientations de recherche concernant le problème de la langue de scolarisation des élèves alloglottes et avons saisi l'importance de notions fondamentales telles que le langage et la langue. Nous revenons sur le lien inextricable entre langage et langues pour réfléchir à des notions afférentes aux langues pertinentes pour notre cadre d'analyse. Dans une démarche inverse au linguiste, en partant du

langage vers les langues, du général vers le particulier, nous montrons comment les langues obéissent à des règles générales propres au langage et comment elle se différencient entre elles au niveau même de ces règles. La description des propriétés du langage et des spécificités des langues nous aidera à comprendre à quels niveaux se situent les dispositions langagières des alloglottes dans le passage d'une langue à l'autre.

L'expression dispositions langagières est empruntée à l'expression dispositions socio-langagières (Bautier, 1995). Elle renvoie aux pratiques langagières des élèves sous l'angle du milieu social. Quant à nous, nous lions les dispositions langagières à la langue et au milieu social. Nous préférons parler de dispositions langagières plutôt que de difficultés dans la mesure où, d'une part, celles-ci ne s'actualisent pas pour tous les élèves plurilingues, et, d'autre part, ces dispositions peuvent être transitoires, au début de l'acquisition d'une langue seconde par exemple.

3.4.1. Les interférences linguistiques et culturelles

La créativité du langage¹⁰⁵

Le langage renvoie à une aptitude humaine générale d'expression de la pensée et de la communication au moyen de différents systèmes de signes vocaux (parole) et/ou de signes graphiques (écriture) appelés des langues. Pour de Saussure (1995), fondateur de la linguistique moderne, le langage est l'ensemble formé par la langue et la parole : la langue est une entité théorique à l'intérieur de laquelle chaque langue possède un système organisé de sons qui véhiculent du sens, et la parole est un usage concret que chacun peut faire de ce système pour communiquer et penser. La principale propriété du langage humain, et la plus remarquable est la **créativité**, c'est-à-dire la capacité à produire une infinité de phrases inédites à partir d'un nombre fini de mots et sons. La linguistique du XX^e siècle a recours à trois concepts clés pour expliquer la créativité du langage :

L'arbitraire du signe

¹⁰⁵ La partie sur le langage et les langues est rédigée à partir du Mooc intitulé *Le langage entre nature et culture* de Morizot, Portes et Montant (Aix-Marseille université) et le Mooc *Sons, communication et parole* de Billières, Alazard-Guiu et Nespoulous (université de Toulouse).

Proposé par de Saussure (*ibid.*) qui postule qu'il n'y pas de relation naturelle entre la signification d'un mot et sa forme sonore, si ce n'est dans le système sémantique. En d'autres termes, il n'y a pas de relation nécessaire, par exemple, et il n'y a pas de ressemblance entre la suite de sons transcrite par les lettres C H A T et le concept de CHAT. L'arbitraire du signe permet aussi de choisir n'importe quelle suite de sons disponibles dans une langue donnée, toutefois sous quelques contraintes, pour l'associer à n'importe quel concept. De plus, chaque langue peut choisir une suite de sons différents pour désigner le même concept, les Anglais diront CAT et les Espagnols GATO pour désigner un chat.

Selon Chomentowski, (2014) le capital lexical d'un élève plurilingue est souvent plus important dans une langue que dans l'autre. Ainsi, d'une langue à l'autre, un élève peut avoir une connaissance d'un concept et de son signifié dans sa langue maternelle, mais pas en français. Il peut aussi proposer un mot dont le sens est proche, contraire ou catégoriel en donnant, par exemple, le mot *cuillère* pour *fourchette*. Pour le professeur, le langage de l'élève est pauvre, car l'objet ne fait pas partie de son environnement et il n'envisage pas que ce mot n'est pas encore disponible chez l'élève, justifiant au final, ce manque par une raison sociale plutôt que par une raison potentiellement linguistique. Dans l'exemple cité, il s'agit d'une erreur sémantique de type catégoriel où l'élève identifie un exemplaire catégoriel avec sa catégorie. La partie peut être confondue avec le tout, le spécifique avec le général « robe » pour « vêtement », « dentifrice » pour « dentiste », etc.

La double articulation

Formulée par Martinet (1960), la double articulation renvoie au fait que les langues humaines combinent deux niveaux articulés l'un à l'autre. D'une part, les sons qui sont des unités dépourvues de signification propre se combinent entre eux pour constituer les formes sonores des mots, c'est la deuxième articulation. De plus, le changement d'un son par un autre permet de modifier la signification associée à cette forme sonore (ex : loup, coup). Chaque langue sélectionne un inventaire de sons limité qu'elle organise en système phonologique¹⁰⁶ ; par exemple, le système phonologique de l'espagnol compte cinq voyelles et celui de l'italien sept. Chaque langue sélectionne des formats de syllabes particuliers en français, 60 % des syllabes

¹⁰⁶ Science qui étudie les sons du langage du point de vue de leur fonction dans le système de communication linguistique (définition du CNRTL en ligne).

ont une structure qui fait alterner une consonne C et une voyelle V, en allemand. En revanche, seules 30 % des syllabes ont une structure CV alors que 40 % ont une structure CVC qui se termine par une consonne. En outre, certaines combinaisons de sons sont impossibles dans une langue donnée.

D'autre part, les mots qui sont des unités signifiantes se combinent entre eux pour former des phrases qui nous permettent de formuler nos pensées, c'est la première articulation. La combinaison des mots dans les phrases suit des règles plus ou moins strictes qui restreignent les potentialités combinatoires de la première articulation, ainsi l'ordre des mots est contraint dans beaucoup de langues. D'une langue à l'autre, si le sens de la phrase est le même, la combinaison des unités est différente comme, par exemple, « *je t'aime* » en français et « *te quiero* » en espagnol ou « *ti amo* » en italien.

La récursivité

Théorisée par Chomsky (1969), la récursivité désigne un élément comme récursif s'il présente la propriété de se reproduire dans la structure des phrases à la fois comme constituant et comme constitué. Par exemple, « *la lumière de la chambre* » est un groupe nominal organisé autour du nom « *la lumière* » et contient un autre groupe nominal « *la chambre* » enchâssé dans le premier. Dans cet exemple, le constituant groupe nominal est récursif puisqu'il peut apparaître comme constitué « *la lumière de la chambre* » et comme constituant « *la chambre* » au sein du même élément de la phrase. La récursivité permet de créer une très grande variété de structures potentielles à partir d'un nombre restreint de structures de base de regroupement des mots (groupe nominal, verbal...) puisqu'il est possible d'enchâsser une phrase dans une autre phrase comme subordonnée, comme dans notre exemple : « *La lumière de la chambre rassure l'enfant qui dort à poings fermés* ». L'usage de la récursivité est variable d'une langue à l'autre : si le français utilise la récursivité dite à droite comme dans l'enchâssement des subordonnées ou des groupes nominaux, d'autres langues comme l'anglais utilisent la récursivité dite à gauche. Par exemple, on trouve fréquemment en anglais une suite d'adjectifs qui forment un adjectif complexe placé à la gauche du nom qu'il qualifie comme par exemple dans la phrase : « *She bought a pair of red italian leather shoes* » les adjectifs « *red* », « *italian* » et « *leather* » sont les constituants du constitué adjectival qui qualifie le nom « *shoes* ».

Le langage une faculté innée et un fait social

La créativité du langage permet aux humains :

- De désigner les choses du monde, de les décrire dans le détail même en leur absence, même si elles ont cessé d'exister, n'existent pas encore, existent potentiellement ou n'ont jamais existé que dans des mondes de fiction.
- D'exprimer une grande variété de sentiments et de points de vue sur les choses décrites et aussi d'en négocier la valeur, la portée ou l'usage avec leurs interlocuteurs.

Si tous les êtres humains et seuls les êtres humains disposent de la faculté de langage qui les prédispose à acquérir une ou plusieurs langues, la représentation et le partage du monde entre les êtres humains est possible par la dimension sociale du langage¹⁰⁷. Tous les locuteurs d'une même langue partagent le même système linguistique qui leur permet d'échanger des informations entre eux et de se reconnaître comme appartenant à un même ensemble social. Pour de Saussure (1995), toute langue procède d'un accord conventionnel entre ses locuteurs. Autrement dit, ce sont les locuteurs d'une langue donnée qui modélisent le système (sons, unités de sens, phrases) et non la nature intrinsèque de la langue ou sa relation au monde :

« Ceci explique que toutes les langues du monde puissent partager les mêmes mécanismes généraux d'organisation et différer toutes dans le réseau d'unités et de relations qu'elles mobilisent. Par exemple, la différence entre "*fleuve*" et "*rivière*" est plus importante pour définir le sens respectif de ces deux mots que le fait qu'ils désignent un cours d'eau. Parce que son organisation interne est différente, la langue anglaise n'utilise pas cette opposition et ne dispose que du mot "*river*" pour désigner les deux types de cours d'eau »
(Mooc *le langage entre nature et culture*)¹⁰⁸

De Saussure (*ibid.*) ajoute que, même si deux locuteurs d'une même langue ne prononceront jamais strictement de la même manière un son, ils sauront, par ailleurs, faire la distinction entre deux sons. Ce qui peut ne pas être le cas pour un locuteur d'une autre langue où la distinction entre les deux sons n'est pas fonctionnelle, c'est-à-dire qu'elle ne sert pas dans sa langue à

¹⁰⁷ Le débat entre approche naturaliste (Chomsky, 1969) et sociale du langage (De Saussure, 1995) est toujours d'actualité. Nonobstant la continuité du débat, les travaux en sciences du langage tendent désormais à articuler les deux dimensions du langage qui apparaît à la fois dans sa dimension naturelle liée à notre histoire biologique et sa dimension sociale et culturelle car dépendant d'un apprentissage et d'un contexte social.

¹⁰⁸ Pas de pagination disponible.

distinguer phonologiquement deux sons. Ainsi, il aura d'abord du mal à percevoir cette distinction, puis à la reproduire. C'est donc la connaissance partagée d'une information dont la nature est sociale qui permet aux locuteurs d'une langue donnée de se comprendre, communiquer entre eux et penser (ensemble).

3.4.1.1 Les interférences linguistiques

Toutes les langues¹⁰⁹ possèdent les concepts liés à la créativité du langage ; dans le même temps, elles se distinguent sur ces mêmes points. Les différences phonologiques, phonétiques, syntaxiques... entre les langues peuvent expliquer la difficulté pour un locuteur de passer d'une langue à l'autre. La notion de créativité du langage humain, à travers ses trois concepts, montre comment les langues adoptent les (ou s'adaptent aux) propriétés générales du langage. Elle nous amène à aborder la notion d'interférences linguistiques qui implique le transfert de compétences langagières d'une langue vers une autre. Bien qu'ayant été écartée par les travaux des linguistes sur l'échec scolaire des élèves issus de l'immigration (cf. chapitre 3, partie 1), la notion d'interférences linguistique nous intéresse, car elle permet de comprendre, à l'instar de l'influence sociale, dans quelle mesure le plurilinguisme influence l'apprentissage du français. Dans notre étude, les interférences entre les langues ne feront pas l'objet d'une analyse précise dans les productions des élèves, néanmoins nous les retenons comme facteur potentiel explicatif des difficultés des alloglottes lors des séances de classe.

L'interférence linguistique est définie par Mackey (1976) en ces termes :

« L'utilisation d'éléments d'une langue quand on parle ou écrit une autre langue, c'est une caractéristique du discours et non du code. Elle varie qualitativement et quantitativement de bilingue à bilingue et de temps en temps, elle varie aussi chez un même individu ; cela peut aller de la variation stylistique presque imperceptible au mélange des langues absolument évident » (p. 414).

Pour Mackey (*ibid.*), l'interférence est liée au transfert de connaissances et de compétences entre deux langues chez le sujet plurilingue. Pour d'autres auteurs comme Hammers (1994) et Hagège (1996), elle est davantage le signe d'une compétence incomplète du sujet plurilingue dans la langue seconde (L2). L'interférence linguistique n'est pas forcément signe d'erreur dans la mesure où un sujet plurilingue peut emprunter un mot ou un groupe de mots de sa langue

¹⁰⁹ En tout cas, celles qui ont été étudiées par la linguistique.

maternelle lorsqu'il parle dans sa L2, comme dans le cas de l'alternance codique (Gumperz, 1989). Soulignons que dans les représentations des professeurs, les interférences linguistiques sont le signe d'une incompétence dans une langue ou dans l'autre. Chomentowski (2014) signale que les interférences peuvent se produire dans une langue ou dans une autre, les interférences linguistiques ne se produisent pas systématiquement de la langue maternelle vers la L2. Soulignons enfin que, pour des psycholinguistes comme De Houwer, une partie des élèves de notre étude (6-7 ans) peut faire des erreurs en français dues à la langue maternelle et que la quantité d'erreurs diminue avec le temps. Il n'est pas possible de dire que, par exemple, l'erreur du choix du déterminant en français est liée à la langue maternelle, car il s'agit d'un problème que rencontrent également les monolingues. Entre les monolingues et les bilingues, il y aura seulement une différence quantitative dans la mesure où les bilingues feront davantage d'erreurs. En d'autres termes, la différence se situera au niveau de la quantité et non au niveau de la nature de l'erreur. La langue maternelle joue un rôle dans le cas où l'on apprend d'abord une langue puis le français, mais pas dans le cas où l'on apprend les deux langues simultanément.

En résumé, l'interférence linguistique peut être :

- ✓ Positive ou négative : l'élève peut faire circuler des connaissances et des compétences transposables d'une langue à l'autre ou, au contraire, non transposables et donnant lieu à des erreurs. La proximité ou la distance entre les deux systèmes des langues joue un rôle important dans le fait que le transfert soit positif ou négatif.
- ✓ Consciente ou non¹¹⁰.
- ✓ Dans une langue ou dans une autre.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous attachons aux erreurs et difficultés liées aux interférences linguistiques qui se produisent inconsciemment chez l'élève et de la langue d'origine vers le français. À ce propos, nous reprenons l'argument de Chiss (1997) qui montre que le transfert des activités cognitives langagières se heurte à des limites imposées par la langue. L'auteur énonce des difficultés possibles liées aux interférences linguistiques, comme

¹¹⁰ Notons que l'alternance codique peut revêtir ces deux caractères : le caractère conscient se retrouve dans les pratiques langagières de jeunes adolescents afin d'appartenir à un même groupe social.

la syntaxe, l'organisation du système prépositionnel et verbal, auxquelles nous pouvons ajouter des difficultés liées à un système phonologique, une organisation syllabique différente dans la langue maternelle.

Langage, communication et pensée

La fonction principale du langage est d'assurer la communication qui est dialogique par essence¹¹¹. Au cours d'une interaction, l'émetteur transmet un message au récepteur en attendant en retour une réponse, une action, une information nouvelle. Cependant, la communication n'est pas réservée au langage car, d'une part, les espèces humaines communiquent entre elles et, d'autre part, nous communiquons par d'autres moyens que le langage, par le langage non-verbal où les gestes et les mimiques accompagnent la communication, par nos comportements, par nos attitudes et même par nos vêtements.

La faculté innée et sociale du langage nous permet non seulement de communiquer, c'est-à-dire d'échanger des informations, mais aussi de penser. Les discours produits grâce à la créativité linguistique se font écho dans la conversation et s'enrichissent dans l'élaboration et le développement de nos pensées grâce aux pensées des autres et grâce aux nouveaux liens que le langage nous permet de tisser entre les pensées. Les êtres humains communiquent entre eux et se communiquent entre eux leurs pensées.

Hockett (1960) dans *The origin of speech* souligne la relation entre la communication et la pensée dans le feed-back¹¹² qui s'opère entre des interlocuteurs au cours d'une conversation : « *feedback is important, since it makes possible the so called internalization of communicate behavior that constitutes at least a major portion of "thinking"* » (p. 6). Le fait que l'humain s'entende lui-même participe de l'internalisation du comportement communicatif qui constitue au moins un aspect majeur de la pensée. Ainsi, lors d'une conversation, le retour sur l'information que nous avons transmise nous permet d'évaluer sa cohésion interne à travers une réflexion dans l'intimité de notre pensée ; et sa cohérence externe avec les autres sur les informations échangées à travers l'argumentation dans l'examen public des pensées échangées.

¹¹¹ Pour Chomsky, la pensée est la principale fonction du langage, bien avant la communication. La fonction dialogique de la communication inclut le monologue où un dialogue entre l'énonciateur et le *je intérieur* s'instaure.

¹¹² Retour de l'information. Le terme feed-back passé dans la langue française s'écrit avec un trait d'union ; en anglais, il s'écrit en un seul mot.

Au-delà de la communication quotidienne, le dialogue platonicien montre combien l'activité de penser dépend hautement de la confrontation des idées, de leur mise en débat.

Dans *Pensée et langage*, Vygotski (1934) décrit à partir du développement de l'enfant, le processus qui lie pensée et langage. L'enfant entre dans le langage à partir d'interactions verbales. Il s'approprie le monde à travers une double médiation : le langage (oral et écrit) ; et autrui.

Le développement du langage et de la pensée suit un mouvement d'abord intérieur (pensée verbale), puis s'extériorise (communication verbale) dans un langage oral et écrit. Le schéma de ce processus est le suivant :



Figure 9 : Articulation schématique entre pensée et langage

Malgré sa formalisation linéaire et continue, il faut retenir qu'il existe une infinité de mouvements interactifs entre pensée et langage dans le processus de mise en mots d'une pensée. Les va-et-vient dans la pensée verbale sont éminemment repérables dans l'activité d'écriture et ce, d'autant plus que l'activité d'écriture est complexe. Plus elle est complexe, plus elle va mobiliser la dimension réflexive du langage à travers un nouveau travail cognitif et langagier sur l'objet. Le langage intérieur joue un rôle fondamental dans l'articulation entre la pensée et les mots de la communication verbale. Ainsi, l'individu qui pense ne doit pas avoir besoin de tous les mots ni de la syntaxe pour agencer sa pensée comme cela est nécessaire dans le langage extérieur (surtout à l'écrit). Le passage du langage intérieur vers le langage extérieur est une véritable transformation. En ce sens, le langage réalise la pensée plutôt qu'il ne l'exprime.

Pour les alloglottes, Chomentowski (2010) souligne qu'il peut se produire une fracture entre pensée et langage, une cassure linguistique :

« Le lien entre le psychisme et l'élaboration du langage fonde ce que nous appelons l'efficience intellectuelle. Or ce lien peut être abîmé, distendu ou même rompu lorsque la construction linguistique devient source de dysharmonies. Lorsque les concepts présents dans la culture sont par trop différents, la pensée va se trouver confrontée à des im-pensables, des "in-indexables" pour les cognitivistes, "in-intégrables" pour les psychanalystes, à des troubles de la sémiotisation pour les linguistes. Cela aboutit pour l'enfant, à des difficultés cognito-intellectuelles massives menant à la grande difficulté scolaire. Non pas faute de mots seulement, mais faute de réseaux de sens non construits. »¹¹³

Cette hypothèse nous a été proposée par Claire, professeur de CM2 et directrice d'une école en HEP. Lors de l'observation filmée, un élève alloglotte a mis beaucoup de temps pour dire ce qu'il voyait était un tableau. Claire déclare qu'il connaît parfaitement ce mot. S'il a mis du temps pour répondre, c'est faute de réseaux de sens non construits. Par ailleurs, Claire affirme que la différence entre un élève alloglotte et un élève monolingue de milieu social équivalent se situe au niveau de la précision du vocabulaire.

La recherche (la linguistique, la philosophie, les neurosciences...) ne cesse d'interroger le lien entre pensée et langage. Nous évoquons le questionnement autour de l'influence du langage sur la pensée dans la mesure où la relation langage/langues y est présente. Deux approches sont développées pour comprendre comment le langage influence la pensée :

- la première, avancée par de Saussure , situe la relation entre pensée et langage dans la relation entre les mots et le monde, dans la façon dont les mots d'une langue représentent les choses du monde. C'est la langue qui impose à la pensée, masse amorphe et indistincte, son découpage notionnel. Ces considérations ont donné naissance à la thèse du relativisme linguistique de Sapir et Whorf (thèse Sapir-Whorf) qui pose que notre représentation du monde est très fortement influencée par la langue que nous parlons. Bien que jugée très controversée à l'époque, cette thèse fait l'objet d'un nouvel intérêt dans la recherche contemporaine.
- La seconde approche, proposée par Chomsky, situe la relation entre pensée et langage dans les mécanismes propres à la structure linguistique et leur potentiel d'élaboration des représentations complexes du monde. Étant donné que la créativité linguistique

¹¹³ Pas de pagination disponible

permet d'associer un nombre infini de phrases toujours nouvelles, inédites, jamais encore produites, elle renferme fondamentalement l'activité de penser.

En d'autres termes, pour les premiers, c'est dans la langue que demeure la pensée de l'être humain et, pour les tenants de la seconde approche, c'est dans la faculté du langage. Les hommes pensent différemment selon les langues parlées dans un cas, et dans l'autre cas, puisque le langage est universel, les hommes pensent tous de la même façon et ce, quelles que soient les langues.

3.4.1.2. Les interférences culturelles

Jusqu'ici, nous avons vu des interférences linguistiques dues au système de la langue. Toutefois, des interférences linguistiques peuvent être dues à la culture en ce que cette dernière est véhiculée par la langue.

Chomentowski (2009) montrait les difficultés qu'ont des élèves face à une culture qu'ils ne partagent pas obligatoirement. Elle prend comme exemple une évaluation proposant un menu qui couvre l'entrée jusqu'au dessert. Elle affirme que si l'élève échoue ce n'est pas nécessairement devant une tâche de mathématiques, mais devant des habitudes culturelles qu'il ne connaît pas. Cette auteure (2014) donne l'exemple de l'apprentissage des jours de la semaine en maternelle, elle affirme que notre manière de concevoir le temps de la gauche vers la droite peut poser problème à des arabophones, des hébreophones pour lesquels les représentations sont orientées de la droite vers la gauche et pour les sinophones, du haut vers le bas. Delofeu (1979) soulignait la spécificité des productions langagières des élèves alloglottes en rapport avec le temps. Il existe, d'ailleurs, des études psycholinguistiques qui démontrent que, contrairement aux locuteurs des langues comme le français, qui conçoivent le futur comme étant devant eux et le passé comme étant derrière eux, les locuteurs de l'aymara, une langue amérindienne, vont utiliser le système inverse : le futur, qui est inconnu, va être placé derrière, et le passé, qui est bien connu, va être placé devant.

L'échec de la compétence cognitive initiale (liée à l'apprentissage des jours de la semaine) risque d'impacter l'ensemble de la scolarité, car l'organisation linéaire est à la fois la cause et la conséquence de l'ensemble des représentations afférentes au temps :

- la lecture ;
- l'écriture ;
- le système de conjugaison et la concordance des temps, le temps des actions et des récits avec au centre le présent, à gauche, le passé et, à droite, le futur ;
- l'histoire avec la notion de chronologie qui la ponctue ;
- les maths avec la file numérique, la notion de l'infini.

Leconte (1997) explique que le manque lexical, « le trou lexical », que nous retrouvons chez des élèves plurilingues sénégalais peut être dû au fait que la réalité convoquée dans la L2 n'existe pas dans la culture d'origine. Elle donne l'exemple du mot *moto*. Pour cette auteure (*ibid.*), il est davantage question de différences culturelles que de réelles difficultés linguistiques.

Un autre exemple montre que le langage module notre perception du monde. Une tribu africaine de la Namibie utilise un seul mot pour désigner plusieurs couleurs. Par ailleurs, ces Africains désignent, par exemple, certaines teintes de vert et de bleu par un seul mot *borou*, et désignent certaines teintes de vert, rouge et brun par un autre mot *dumbu*, si bien qu'ils différencient verbalement une même couleur qui, pour nous, est unique comme avec notre exemple des teintes différentes du vert.

3.4.2. L'anxiété langagière, l'insécurité linguistique

Le langage est ancré dans la biologie de notre espèce. Les langues relèvent seulement de la culture, elles sont uniquement sociales. Outre la communication, les langues ont la fonction de dire qui nous sommes, d'affirmer nos identités et nos cultures¹¹⁴. Cette notion nous intéresse dans la mesure où elle peut expliquer l'insécurité linguistique et l'anxiété langagière que peut vivre un élève plurilingue dans l'apprentissage d'une langue seconde.

L'aspiration fortement dominante d'un monolinguisme au sein de l'école républicaine tend davantage vers une assimilation à la langue française qu'à la reconnaissance de la diversité linguistique (Bertucci & Corblin, 2004). Les conséquences du marché linguistique (Bourdieu,

¹¹⁴ Bemporad & Moore (2013) propose une caractérisation dynamique de l'individu plurilingue. Les identités plurilingues et pluriculturelles de cet individu s'expriment tout au long de sa vie sociale.

2001) sur les individus plurilingues se traduisent dans des représentations des locuteurs plurilingues sur eux-mêmes et sur leurs langues. À ce propos, l'enquête TeO Condon & Régnerd (2010) affirme que « plus de la moitié des descendants a un très bon niveau à l'oral, mais aussi à l'écrit. On cerne donc un potentiel, certainement sous-estimé, voire ignoré par la société comme par les descendants eux-mêmes » (p. 56). Il semble que le locuteur de langue minoritaire intériorise la hiérarchisation des langues en cours dans la société. Nous avons assisté en Master à des cas où des élèves plurilingues ne déclaraient pas leurs pratiques langagières, souvent pas méfiance.

Les travaux de De Houwer (2013) montrent que la hiérarchisation des langues dans la société peut avoir des effets sur les politiques linguistiques familiales et peut entraîner des conflits familiaux. Les études en psycho-clinique révèlent aussi qu'au moment de la scolarité, des parents cessent de transmettre la langue maternelle et se mettent à communiquer avec l'enfant en français. Tant et si bien que l'enfant peut mal vivre cette situation de rupture au point de souffrir de troubles psychologiques et de développement du langage (Rezzoug *et al.*, 2007 ; Couetoux-Jungman *et al.*, 2010 ; Bensekhar *et al.*, 2015 ; Serre-Pradère *et al.*, 2014). Ces difficultés peuvent s'apparenter à des situations d'enfant monolingue exclu socialement et économiquement. Cependant, l'élève monolingue bénéficie d'un renforcement de l'exposition à la même langue (Couetoux-Jungman, *et al.*, 2010). Bertucci (2008) signalait que « l'indifférence de l'institution aux langues de la maison [peut entraîner des] troubles de l'apprentissage du français qui n'ont pas été mesurés en milieu ordinaire et qui font souvent l'objet d'un déni » (Bertucci, 2008b, p. 22).

3.4.2.1 L'anxiété langagière

L'anxiété langagière, notion récente conceptualisée dans les années 90, émane du champ de la psychologie qui s'intéresse à l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. De ce fait, elle se trouve pleinement investie par le domaine de l'acquisition d'une langue seconde dans le contexte scolaire. La définition princeps de l'anxiété langagière est donnée par Gardner et MacIntyre (1993) :

« Language anxiety can be defined as the apprehension experienced when a situation requires the use of a second language with which the individual is not fully proficient. It is, therefore, seen as a stable personality trait referring to the propensity for an individual to react in a nervous manner when speaking, listening, reading, or writing in the second language. As with other forms of anxiety, it is characterised by derogatory

self-related cognitions (e.g. 'I can't do this'), feelings of apprehension, and physiological responses such as increased heart rate » (Gardner & Mac Intyre, 1993, p. 5).

Ces auteurs affirment que l'anxiété langagière peut survenir lors d'une situation où le sujet n'est pas suffisamment compétent dans la langue seconde. Il ne s'agit donc pas d'une maîtrise insuffisante, mais le fait d'avoir des compétences partielles et renvoie à l'idée du locuteur plurilingue selon la définition de Coste, Moore et Zarate (2009). Elle est ressentie psychologiquement et physiquement, et se traduit par un comportement nerveux au moment d'exécuter des tâches langagières dans la langue seconde. Cependant, d'après Gardner et Mac Intyre (1993), l'anxiété langagière n'est pas significative au moment des premiers apprentissages de la langue seconde, car les expériences négatives ne produisent pas encore de représentation négative chez l'individu qui puisse caractériser l'anxiété :

« At the earliest stages of language learning, language anxiety is not very meaningful because negative experiences have not produced the negative affect or expectations of failure that typify anxiety. After several negative experiences, however, the relation between anxiety and performance should be observed » (Gardner & Mac Intyre, 1993, p. 6).

Autrement dit, c'est l'accumulation des expériences négatives chez l'individu qui produit une mésestime de ses compétences langagières dans la langue seconde et provoque à terme de l'anxiété langagière. Étant donné que l'étude de Garner et Mac Intyre (1993) porte sur des étudiants, nous en déduisons que le nombre d'expériences doit être suffisamment élevé pour conduire à de l'anxiété langagière. Pour cette raison, la relation entre l'anxiété et le cumul d'expériences négatives ne correspond pas à la situation des jeunes élèves allophones qui, dès les premières années de scolarisation, peuvent s'enfermer dans un mutisme extrafamilial. Si nous retenons l'influence des expériences négatives sur l'anxiété langagière, la récurrence de celles-ci n'est pas un facteur que nous retenons pour de jeunes élèves, mais seulement pour des élèves plus âgés. Par ailleurs, il nous semble que d'autres paramètres entrent en jeu : par exemple, le rapport aux langues (première et seconde) véhiculé à travers la socialisation familiale et qui participe à la construction d'une vision du monde. Pour le cas de parents migrants, le rapport au monde peut être partagé entre un ici et un là-bas (Chomentowski, 2009). L'identité duelle qui peut en découler peut favoriser des sentiments anxiogènes chez la mère qui, à son tour, peut transmettre dès la période postnatale des sentiments d'insécurité et d'anxiété à son enfant (Couetoux-Jungman *et al.*, 2010).

L'anxiété langagière peut avoir des effets sur la production verbale, sur les apprentissages de base, sur la motivation quant à la participation orale du locuteur. Le sentiment opposé à l'anxiété langagière est la confiance en soi qui s'acquiert au fur et à mesure de l'apprentissage de la langue seconde et lorsque le locuteur a l'occasion de pratiquer la langue seconde en dehors de l'école. Sur ce dernier point, il existe deux processus motivationnels présents dans les groupes¹¹⁵ bilingues. Le premier réside dans l'interaction antagoniste entre l'intégration et le désir d'appartenir à un autre groupe, ainsi que la crainte de l'assimilation et la peur de perdre son identité culturelle. Le second est basé sur la fréquence et la qualité des contacts avec les monolingues. Si ces contacts sont positifs, ils contribuent à favoriser l'estime de soi chez le bilingue et, ainsi, sa motivation. Dans le cas de locuteurs variés monolingues, la confiance en soi n'a pas d'effet car les contacts intergroupes sont moins nombreux. L'anxiété langagière et la confiance en soi jouent un rôle important dans l'apprentissage d'une langue seconde. L'anxiété langagière a un effet négatif. Les travaux acquisitionnistes d'une langue seconde développent des recherches autour du concept de *foreign language anxiety*, *second language anxiety* suivant que l'élève apprend une langue majoritaire du pays ou une langue étrangère (par exemple, le cas de l'anglais en France).

L'article de Sevinç & Dewaele (2016) donne des informations sur l'anxiété langagière. Elle est la crainte ou l'appréhension d'une expérience d'apprentissage d'une langue étrangère (si la langue apprise n'est pas la langue dominante du pays comme l'anglais en France) ou seconde (si elle est la langue dominante du pays, soit le français en France). Ces auteurs se sont intéressés à l'anxiété langagière hors contexte scolaire et ont comparé l'anxiété langagière dans la langue dominante et dans la langue héritée sur plusieurs générations. Les personnes de première et seconde génération ressentent davantage d'anxiété vis-à-vis de la langue dominante, tandis que ceux de la seconde et majoritairement celles de la troisième génération en ressentent vis-à-vis de la langue héritée. Ce résultat suppose que l'anxiété langagière vis-à-vis de la langue dominante s'atténue au fil des générations. Ce qui peut vouloir dire, pour notre recherche, que l'anxiété langagière est différente entre un élève allophone (dont au moins l'un des parents est nécessairement migrant) et un alloglotte né en France dont les parents ne sont pas

¹¹⁵ Nous employons ici le terme de groupe pour parler de communautés linguistiques dont, selon Calvet (2016) le syntagme reflète insuffisamment les réalités linguistiques des groupes sociaux.

systematiquement migrants. Plus avant, il existe une différence entre un alloglotte né en France dont au moins un parent est migrant et un alloglotte dont les parents sont nés en France.

Sevinç (2016) observe que la nécessité d'apprendre le néerlandais pour des enfants d'immigration turque provoque des tensions entre la famille et l'école. L'anxiété langagière ressentie dans la langue dominante et la langue héritée (en l'occurrence, le turc) est envisagée comme une conséquence possible des tensions que vivent les enfants avec et en dehors de la famille. Tout comme l'insécurité linguistique, l'anxiété langagière peut être ressentie par un locuteur monolingue. À la différence que ces derniers ressentent moins d'anxiété langagière par rapport à leur utilisation quotidienne de la langue. À l'inverse de ceux qui pratiquent plus régulièrement une autre langue. Cela sous-entend que, dans l'apprentissage de la langue de scolarisation, qui rappelons-le est éloignée des pratiques langagières des classes sociales populaires, les élèves de milieu social défavorisé, monolingues seraient moins enclins à de l'anxiété langagière que les alloglottes. L'âge de l'acquisition de la langue seconde peut influencer l'auto évaluation des compétences dans une langue : l'apprentissage précoce d'une langue suppose un taux faible d'anxiété langagière. Néanmoins, cette relation (âge précoce d'acquisition et faible taux d'anxiété langagière) n'est pas systématique. L'utilisation fréquente de la langue étrangère ou la socialisation dans la langue seconde a un effet sur la confiance en soi et une baisse de l'anxiété langagière.

Selon Sevinç et Dewaele (2016), l'anxiété langagière dans le contexte migrant peut être associée à l'insécurité linguistique. L'anxiété langagière dans la langue héritée et dominante peut être une conséquence de l'insécurité linguistique. Ces auteurs supposent que l'insécurité linguistique des migrants et des personnes issues de l'immigration est associée à un manque de confiance en soi dans la compétence linguistique. Ce qui conduit à une anxiété langagière. En d'autres termes, malgré des aspects génériques aux deux phénomènes, l'anxiété langagière se présente comme le résultat de l'insécurité linguistique.

L'interaction avec la communauté dominante (ici non migrante) peut provoquer de l'inégalité linguistique qui peut être particulièrement anxieuse pour des migrants ou des personnes de statut social dominé. L'anxiété langagière atteint un haut degré en classe de langue pour l'apprenant. Les auteurs concluent qu'en dépit du fait que le bilinguisme est souvent un avantage, il peut générer, et en particulier en contexte migratoire, des effets sociaux et

psychologiques avec des sentiments négatifs tels que la honte, la frustration, le stress, l'anxiété, etc.

Pour le cas des personnes nées dans le pays considéré et ayant appris la langue maternelle en même temps que la langue seconde, les auteurs (*ibid.*) préfèrent utiliser le concept d'anxiété langagière dans la langue dominante *Majority Language Anxiety* (MLA) qui se réfère spécifiquement aux expériences langagières des personnes en contexte migratoire. Tout immigrant peut éprouver de l'anxiété langagière quelle que soit sa connaissance de la langue X ou de son niveau d'éducation.

3.4.2.2 L'insécurité linguistique

Le concept d'insécurité linguistique, bien qu'étudié dès les années 60, est employé par Labov (1976) et initié au monde francophone par Guenier *et al.* (1978).

Leconte (1997), pour sa part, décrit les pratiques langagières de familles africaines et souligne que l'insécurité linguistique en français « est corrélée chez les enfants à l'intériorisation de la dévalorisation dont leurs langues font l'objet dans l'espace social » (p. 213). Elle souligne que « les enfants qui se trouvent en grande insécurité linguistique vis-à-vis du français et surtout de la norme scolaire ressentent le besoin de protéger l'univers familial, qui semble séparé par une frontière culturelle de l'environnement et donc de l'univers scolaire » (p. 252).

L'insécurité linguistique peut être ressentie par un locuteur monolingue dans la prise de conscience de l'écart qui existe entre ses pratiques langagières et la langue légitime (Labov, 1976 et Bourdieu, 1982). Pour ces auteurs, l'insécurité linguistique est une question de classe sociale. Ainsi pour Bourdieu (1982), la domination symbolique provoque souvent une intimidation chez l'interlocuteur dominé. La seule rencontre avec le locuteur qui occupe une position sociale dominante peut le conduire à de l'insécurité linguistique (Roussi, 2013). L'insécurité linguistique peut aussi être ressentie par un locuteur plurilingue dans le contact des langues ou en situation de diglossie¹¹⁶.

¹¹⁶ Dans le contact de deux langues où l'une est minorisée par rapport à l'autre.

Selon Biichlé (2011), l'insécurité linguistique chez l'individu résulte du poids des représentations sur la langue idéale et le sentiment de maîtrise insuffisante du français. Les phénomènes d'insécurité linguistique sont plus forts dans des situations de contact de langues et se manifestent à travers l'hypercorrection (qui consiste à s'auto-corriger), l'auto-évaluation positive ou négative et le mutisme. Pour les allophones nouvellement arrivés, les recherches (Chnane-Davin, 2008 ; Auger, 2013) font état de mutisme comme conséquence de l'insécurité linguistique vécue par les élèves. Les deux autres manifestations, l'hypercorrection et l'auto-évaluation/dévaluation, ne semblent pas avoir été constatées. L'hypercorrection serait davantage visible chez des locuteurs qui ont des compétences langagières suffisantes dans la langue légitime pour pouvoir se corriger (Biichlé, 2011). Il semble que l'hypercorrection se manifeste davantage chez des jeunes et des adultes. Dans le cadre scolaire, l'hypercorrection peut constituer un facteur qui provoque l'insécurité linguistique. Émanant des régulations de l'enseignant, figure emblématique du garant de la norme scolaire, l'hypercorrection peut constituer à long terme une source d'insécurité linguistique. Le professeur peut évaluer négativement des réponses d'apprenants éloignées de la norme dans les interactions. Il peut évaluer insuffisante la maîtrise de l'élève par rapport à la pratique d'autres langues à la maison. Pour Francard (1993), ainsi que Moreau (1994), l'insécurité linguistique est renforcée par l'institution scolaire dans la mesure où elle véhicule la norme qu'impose la classe dominante à travers la langue légitime.

D'après Roussi (2009), un sentiment d'identité culturelle fort peut atténuer l'insécurité linguistique dès lors que la variation linguistique est exploitée pour affirmer son appartenance à une culture spécifique. L'anxiété langagière s'atténue au fil du temps (Gardner & Mac Intyre, 1993). Pour le migrant, l'insécurité linguistique s'atténue au fur et à mesure des années passées dans le pays d'accueil et à travers les réseaux sociaux qu'il développe (Biichlé, 2011). Aussi, selon Roussi (2009), elle peut s'atténuer si le locuteur éprouve un sentiment d'identité culturelle fort, car il exploite ses variations linguistiques pour affirmer son appartenance à une culture spécifique. Cela amène à penser que les alloglottes nés en France sont susceptibles de ressentir moins d'insécurité linguistique et d'anxiété langagière par rapport aux allophones.

Moreau (1994) distingue deux types d'insécurité : dite et agie. La première relève méthodologiquement des discours du locuteur sur l'insécurité qu'il vit face à un type de langage, une langue, une norme. La seconde découle des pratiques et des comportements des

locuteurs. Dans les travaux qui concernent les allophones et leur famille, c'est surtout la dimension agie qui est étudiée. Ainsi, Auger (2013) explique le fait que des parents ne parlent pas français aux portes de l'école comme une insécurité linguistique chez ces parents.

L'insécurité linguistique peut naître du rapport entre langues ou du rapport entre variations de langue (dialectes) et langues. Ici, et même lorsqu'il s'agit d'une seule langue, le statut que le locuteur et les communautés linguistiques confèrent à la langue entre en jeu. Les rapports de force entre langues dus à l'histoire, aux politiques linguistiques (marché linguistique), aux rapports sociaux font qu'ils existent des langues dominées et dominantes. Ainsi, pour Calvet (1995), il peut y avoir sécurité et insécurité en fonction des statuts octroyés aux langues.

L'insécurité linguistique de compétence est générée par les représentations que le locuteur se fait de sa propre compétence dans la langue. Ainsi, pour un alloglotte né en France qui parle très peu le français, il est aisé de comprendre l'insécurité linguistique qu'il peut ressentir lorsqu'il est interrogé en classe. Les silences, voire les mutismes, dans lesquels ces élèves s'enferment semblent témoigner d'une autoreprésentation négative dans la compétence concernée et non forcément d'une non-connaissance de la réponse à fournir.

Pour Coste (2001), l'insécurité peut résulter d'une inquiétude concernant les implications identitaires que suppose l'apprentissage d'une langue. Ainsi que le statut de la langue maternelle en contact avec la langue seconde : « Il y a apparition de l'insécurité à cause d'une infériorité ressentie, représentée, intériorisée, incorporée qui s'est mise en place »¹¹⁷. Pour Coste, même si, au départ, l'insécurité linguistique peut être fortuite (dépendante du contexte et des interlocuteurs), elle peut finir par faire partie intégrante du sujet qui peut l'incorporer. Il est difficile d'imaginer que de jeunes élèves alloglottes nés en France puissent ressentir une quelconque infériorité, si ce n'est à travers les moqueries des camarades sur leur compétence communicative encore limitée. Nous pensons davantage que ce ressenti est plutôt véhiculé par le discours et les représentations sur la famille. En revanche, pour des allophones nouvellement

¹¹⁷ Pas de pagination disponible. Texte consultable à l'adresse suivante : http://www.regione.vda.it/istruzione/Pubblicazioni/ecole_valdotaine_archives/Atti/05.htm

arrivés, lorsque le pays d'origine est perçu par le locuteur (et la société) comme inférieur au pays d'accueil, la question de l'insécurité identitaire peut se poser à tout âge.

Chapitre 4. Les représentations des langues et du plurilinguisme

Dans ce chapitre, nous nous intéressons aux recherches qui ont étudié les pratiques linguistiques en France ainsi qu'à l'exposition au français dans l'objectif de construire notre propre méthodologie pour les pratiques langagières des alloglottes nés en France. Nous nous intéressons ensuite aux études qui ont traité la question des représentations des professeurs sur les langues et le plurilinguisme. Ce chapitre nous éclairera d'une part, sur les représentations qui circulent dans la sphère éducative et d'autre part, sur la manière d'étudier ces représentations.

4.1. Les pratiques linguistiques en France

Que nous apprennent les travaux sur les pratiques linguistiques en France ? Quelles sont les méthodologies utilisées pour étudier ces pratiques ? Nous tenterons de répondre à ces questions en nous appuyant sur des enquêtes menées en sociologie et en démographie, ainsi que sur des travaux en sociolinguistique. La connaissance des pratiques linguistiques en France seront utiles pour comprendre et décrire les pratiques langagières des élèves alloglottes.

Nous nous fondons sur trois grandes enquêtes sociologiques et démographiques¹¹⁸ que nous croisons avec les recherches, davantage micro, menées en sociolinguistique jusqu'à nos jours. Ces enquêtes s'attachent à comprendre les conséquences linguistiques que provoquent les migrations en France, au regard du français, de la transmission et du maintien des langues maternelles dans les familles.

La première, réalisée par l'INED (Institut national d'études démographiques) et l'Unesco, dans les années 50, portait sur l'adaptation des Italiens et des Polonais en France dans l'entre-deux-guerres. Puren en fait une description détaillée (2012). Le volet sociolinguistique porte sur les pratiques langagières de 526 familles italiennes et polonaises. L'enquête a été publiée sous le titre *Français et immigrés. L'attitude française. L'adaptation des Italiens et des Polonais*

¹¹⁸ Les enquêtes sociologiques et démographiques sur les migrations en France accordent une place importante à l'étude des pratiques linguistiques.

(1953). Elle a consisté à mener deux entretiens semi-directifs avec les migrants sur leurs compétences en production orale. Les questions portaient essentiellement sur :

- le niveau de connaissance en français du chef de famille ;
- la communication familiale selon trois modalités (usage exclusif de la langue maternelle et du français ainsi que l'usage conjoint des deux langues) ;
- les choix linguistiques dans l'accès aux médias (radio et presse).

À propos de la méthodologie de cette enquête, Puren (2012) soulève plusieurs problèmes :

- ✓ La communication familiale a été envisagée sous deux angles (la langue parlée en famille et la langue parlée par les parents). Elle ne permet pas de savoir précisément qui parle à qui, car aucune dyade n'est précisée (par exemple père-mère, enfant-parent etc.).
- ✓ Les enquêteurs sur le terrain, principalement des instituteurs et des directeurs d'école, ont choisi des élèves de leur classe ou de leur école. Le biais de complaisance n'est donc pas exclu.

Les résultats indiquent :

- Une asymétrie de pratiques langagières entre enfants et parents. Les parents parlent entre eux dans la langue d'origine, parfois aussi avec leurs enfants ; et souvent pour lire la presse et écouter la radio. Les enfants parlent avec leur fratrie en français, leurs amis et parfois leurs parents. Ils accèdent aux médias en français.
- Une importante érosion de la langue d'origine chez les enfants.
- Une forte pénétration du français dans les familles.
- Des pratiques bilingues importantes dans la communication familiale (les parents parlent avec leurs enfants dans la langue d'origine, les enfants répondent en français). L'usage du *code-switching* ou de l'alternance codique (Gumperz, 1989) y est prégnant.

La deuxième enquête réalisée par l'INSEE et l'INED est associée au recensement de 1999 et s'intitule *Enquête Histoire Familiale (EHF)*. Une description détaillée est faite, entre autres, par Deprez (Deprez, 2003 ; Héran, Filhon & Deprez, 2002 ; Clanché, 2002). L'enquête a consisté à interroger 380 000 adultes sur leurs pratiques langagières. Quelles langues parlaient-ils avec leurs parents à l'âge de 5 ans ? Quelles langues ont-ils parlé eux-mêmes à leurs enfants à l'âge de 5 ans ? Et quelles langues parlent-ils en dehors de la maison (profession et vie courante) ?

Les résultats montrent que les familles alloglottes parlent des langues régionales et des langues étrangères (langues transmises par les familles et apprises à l'école). Les parents déclarant avoir reçu ou transmis uniquement une autre langue ne sont pas nombreux. Ce sont surtout des personnes nouvellement arrivées. La pratique conjointe français et une autre langue est importante, et avec un usage habituel de l'autre langue pour les langues étrangères. Le contact des langues entre le français et les autres langues contribue à la réorganisation du répertoire langagier de l'individu. La langue maternelle tend à céder sa place au français. La langue maternelle s'éloigne, dans ses caractéristiques linguistiques, de la langue du pays d'origine. Deprez (2003) donne l'exemple des Maghrébins et des Portugais qui ressentent un décalage avec les pratiques des jeunes de leur pays. Ces langues, comme le polonais, évoluent et se transforment au contact du français (De Heredia, 1992). L'introduction du français dans les familles se fait par le biais de l'école et des médias.

Deprez (*ibid.*) invite à penser avec « prudence le modèle générationnel d'abandon des langues minoritaires » (p. 38) :

« On a coutume d'étudier l'évolution des pratiques langagières dans les familles en termes de générations : la première génération (ou la génération de référence) est dominante dans sa langue maternelle et le reste, tandis que la deuxième déjà plus encline à l'usage de la langue de l'école et du milieu préfère s'exprimer en français surtout avec la fratrie, la troisième génération ne bénéficiant que rarement du bilinguisme des parents. C'est cette approche qui a incité certains chercheurs à considérer le bilinguisme comme un état transitoire entre deux monolinguisms ; considération qui revient à penser le monolinguisme comme quelque chose de normal » (Deprez, 2003, p. 37).

Le monolinguisme dans la langue d'origine et le monolinguisme dans la langue française sont envisagés comme une norme. Pensé ainsi, le plurilinguisme n'est pas considéré comme un

processus tout au long de la vie de l'individu. Deprez (*ibid.*) donne l'exemple des premiers migrants latino-américains aux États-Unis qui ont décidé de rompre avec leur langue. En revanche, les générations suivantes ont conservé l'espagnol. Cela fait écho à notre positionnement sur les alloglottes nés en France. Ils peuvent continuer à parler la langue d'origine de leurs parents ou de leurs grands-parents. Les relations de maintien de la langue avec une venue récente ou, à l'inverse, l'abandon de la langue après quelques années n'est donc pas systématique. Deprez (*ibid.*) donne l'exemple de l'espagnol en France qui, après plusieurs générations, tend à se transmettre¹¹⁹. Elles invitent aussi à reconsidérer les pratiques langagières des allophones souvent perçues comme uniquement centrées sur la langue d'origine (voir recherche de Leconte dans Deprez, 2005).

Deprez (2003) invite à revoir d'autres évidences comme, par exemple, la relation entre le milieu social modeste et le plurilinguisme. Deprez (*ibid.*) souligne que le plurilinguisme n'est plus uniquement le fait des zones rurales et touche toutes les catégories socioprofessionnelles. À propos des cadres, des professions intermédiaires et des catégories modestes (ouvriers, inactifs), Deprez (*ibid.*) fait ce constat : « Les agriculteurs parlent surtout des langues régionales, les cadres et les professions intermédiaires surtout des langues étrangères non reçues des parents, et les ouvriers et inactifs (n'ayant jamais travaillé) des langues étrangères transmises par les parents » (p. 40).

Cependant, Deprez (2003) invite à se défaire de l'idée que l'intégration des familles migrantes ou issues de l'immigration signifie nécessairement l'abandon de la langue¹²⁰. Elle illustre cela à partir de la recherche de Bouziri (2002) sur les pratiques langagières de jeunes alloglottes. L'étude montre que les familles aisées utilisent l'arabe à des fins communicationnelles ou à des fins identitaires. À l'instar des Portugais, les Arabes maintiennent leur plurilinguisme à travers les séjours au pays et à travers la communication avec les grands-parents. Les familles plus modestes apprennent l'arabe dans des associations, faute de pouvoir se rendre dans leur pays d'origine. Le terme *transmission* tel qu'il est utilisé doit faire l'objet d'une explicitation puisqu'il peut relever d'un apprentissage de la langue. Deprez (2003) nous révèle aussi que les

¹¹⁹ Deprez (2003) met en relation le maintien de l'espagnol avec, d'une part, la reconnaissance institutionnelle de cette langue à l'école et dans le monde professionnel, et, d'autre part, la légitimation de l'espagnol à travers son enseignement codé et normé.

¹²⁰ Les familles peuvent abandonner leur langue d'origine pour s'intégrer dans la société d'accueil mais, l'intégration ne passe pas forcément par l'abandon de la langue. « Les migrants qui ont réussi leur intégration, socialement et économiquement n'ont pas pour autant abandonné leur langue. » (Deprez, 2003, p. 42)

Algériens parlant kabyle, ainsi que les jeunes Chinois parisiens d'origine *whenzou*, sont parfois trilingues. Boutet et Saillard (2003) indiquent que l'acquisition du *whenzouhua* se fait en famille et a davantage une valeur affective. S'agissant d'une variation, les parents font apprendre le mandarin dans les associations. Les familles les plus aisées envoient leurs enfants dans des centres aérés pour se perfectionner dans cette langue, ainsi qu'en anglais.

La troisième enquête *Trajectoire et Origines (TeO) : Enquête sur la diversité des populations de France* (INSEE, INED, 2010) a été réalisée entre septembre 2008 et février 2009. Condon et Régnaud (2010) en font une description détaillée. Elle porte sur 21 000 personnes aux profils différents :

- des immigrés (étrangers nés à l'étranger) ;
- des natifs d'un département d'Outre-Mer (DOM) ;
- des descendants d'immigrés (personnes nées en France métropolitaine et dont au moins l'un des parents est immigré) ;
- des descendants originaires d'un DOM ;
- des natifs de France métropolitaine dont aucun parent n'est immigré ou originaire d'un DOM.

Les personnes ont été interrogées sur les langues parlées par leurs parents pendant leur enfance. Il s'agit, une fois encore, de pratiques auto-déclarées. Elle rend compte de la transmission des langues et du français, ainsi que de la maîtrise du français par les immigrés. De la même manière que l'enquête EHF, celle-ci interroge la transmission des langues à partir des parents. Condon & Régnaud (2010) soulignent l'importance de la diffusion du français à la maison à travers les aînés. Les travaux de Leconte (1997) sur les enfants originaires d'Afrique subsaharienne montrent que les aînés parlent souvent une langue maternelle et transmettent le français aux cadets par le biais de contes.

Pour les résultats, nous nous intéressons aux immigrés et aux descendants d'immigrés. Les résultats obtenus montrent que le plurilinguisme est important pour les immigrés originaires d'Afrique guinéenne ou centrale, sahélienne et d'Algérie. Le français joue un rôle dans le

plurilinguisme avant leur arrivée en France. Ces immigrants déclarent être à l'aise avec le français à leur arrivée, à l'inverse des personnes originaires du Portugal, de Turquie, d'Espagne, d'Italie ou d'Asie du Sud-Est. La connaissance du français est déjà très élevée au moment de la migration chez les premiers, tandis qu'elle se développe dans la socialisation et la scolarisation chez les Portugais. Pour les Turcs et les personnes de l'Asie du Sud-Est, le français joue un rôle moindre dans le plurilinguisme. Les parents développent peu de compétences en français.

Pour les descendants d'immigrés, c'est-à-dire les alloglottes, le plurilinguisme n'est pas moindre. L'usage du français est plus important par rapport aux immigrants. Surtout, pour les personnes originaires d'Afrique centrale et guinéenne, d'Espagne, d'Italie ou d'Algérie qui déclarent avoir reçu le français pendant l'enfance ; à l'exception des Turcs. La majorité des descendants d'immigrés originaires d'Afrique centrale et guinéenne a été élevée exclusivement dans la langue française.

La pratique exclusive de la langue d'origine ne concerne qu'une minorité de personnes originaires du Maroc, de Tunisie, d'Afrique subsaharienne, du Portugal, d'Espagne ou d'Italie. Et de manière plus importante, des descendants d'immigrés originaires de Turquie ou d'Asie du Sud-Est. Pour ces derniers, ainsi que pour les Portugais, l'usage de la langue d'origine est beaucoup plus important que celui du français. Akinci (2006) montre qu'entre 0 et 3 ans les enfants originaires de Turquie parlent uniquement le turc, notamment avec les aînés. Puis entre 5 et 6 ans, la pratique du français l'emporte sur celle du turc. Vers la période de 6 à 10 ans, le turc se maintient. À la fin de l'école primaire, les enfants atteignent un niveau équivalent à un monolingue turc. Les véhicules d'accès aux langues sont les séjours dans les pays d'origine, les cours (privés et Elco) ainsi que l'accès aux médias.

Concernant les alloglottes, plusieurs éléments sont à retenir :

- ✓ l'importance du plurilinguisme ;
- ✓ le français est plus ou moins inclus dans les compétences langagières (à travers la scolarisation notamment) ;
- ✓ les personnes originaires de Turquie ou d'Asie du Sud-Est développent davantage de compétences langagières dans la langue d'origine qu'en français.

Condon & Régnard (2010) invitent à considérer les pratiques langagières des alloglottes comme le résultat d'une combinaison entre le français et les langues familiales :

« Plutôt que de signifier que ces jeunes vivent entre deux chaises ou cultures, leur héritage plurilingue combinerait une pratique du français les insérant dans leur génération, née et socialisée en France, et une pratique d'une ou deux langues étrangères qui les ancre dans leur famille élargie » (Condon & Régnard, 2010, p. 45).

Condon & Régnard (2010) évoquent également les facteurs favorisant le plurilinguisme chez les jeunes et les enfants alloglottes :

- le fait migratoire des parents – plutôt lorsque les deux parents sont immigrés (du même pays plutôt que de deux pays différents) que lorsqu'ils forment un couple mixte (parent né en France et immigré). La mixité du couple est déterminante dans la transmission à la fois du français et des langues d'origine. Pour les alloglottes ayant au moins un parent né en France, le plurilinguisme est présent. Les auteurs lient cette pratique à l'histoire familiale du parent (sans doute lui-même descendant d'immigré) ou à sa connaissance d'une langue vivante étrangère ;
- l'âge d'arrivée en France des parents (âge adulte ou enfance) ;
- la connaissance du français avant la migration et le développement de compétences dès l'arrivée en France ;
- la volonté des parents de transmettre une ou plusieurs langues ;
- les séjours dans les pays d'origine ;
- l'accès aux médias ;
- les cours suivis dans la langue d'origine.

Les auteurs (2010) ajoutent que les alloglottes transmettent à leur tour les langues reçues pendant leur enfance. Ce résultat rappelle la prudence à avoir quant au repère générationnel (Deprez, 2003). Le plurilinguisme peut non seulement se perpétuer sur plusieurs générations, mais il peut également s'étendre dans le temps. Ainsi, le plurilinguisme ne constitue pas l'apanage des enfants et peut également concerner les plus grands. Comme le montrent les

travaux en sociolinguistique sur les pratiques langagières de jeunes alloglottes, le plus souvent issus de milieux populaires. « Le sentiment d'appartenance ethno-culturel » (Dabène & Billiez, 1987) est l'un des facteurs intervenant dans le plurilinguisme de ces jeunes. Le langage ayant une fonction identitaire – c'est à travers le langage que nous nous présentons aux autres et que nous souhaitons être reconnus – leur plurilinguisme peut aller jusqu'à revêtir une forme revendicatrice. La variation linguistique, l'alternance codique¹²¹ (Gumperz, 1989) prend une autre tournure chez les jeunes. Les locuteurs inventent des contre-normes dans une position assumée et volontaire : ils empruntent des mots, des phrases de leur langue d'origine pour s'identifier à un groupe et se faire reconnaître.

Les échanges langagiers entre parents et enfants plus jeunes ne semblent pas relever d'une quelconque intentionnalité. Dans notre recherche, nous nous intéressons à des élèves âgés de 6-7 ans et de 10-11 ans, le phénomène que nous décrivons peut concerner les plus âgés. Dabène et Billiez (1987) ont montré que le sentiment d'appartenance identitaire à une langue peut entraîner une surestimation des pratiques langagières, parfois non effectives. Signalons que, pour notre recherche, nous ne nous intéressons pas aux enjeux identitaires liés à la langue. Cette dimension nous servira à comprendre les déclarations des élèves et des parents, ainsi que le discours des professeurs sur les pratiques langagières des élèves.

Calvet (2016) affirme que les pratiques linguistiques en France sont encore largement méconnues et qu'un grand travail reste à faire dans ce domaine. Il invite à se poser des questions relatives au nombre de locuteurs, à leurs compétences, à leur degré de plurilinguisme, et à la transmission des langues.

Pour répondre à chacune de ces interrogations, des enquêtes lourdes sont nécessaires. Et avant tout, la sociolinguistique doit questionner les notions et les définitions qu'elle manipule, notamment celles provenant de l'institution qui sont à (re)définir dans le champ scientifique et doivent avoir une pertinence linguistique. À ce propos, Calvet (*ibid.*) nous invite à interroger la pertinence des catégorisations *migrant*, *expatrié*, *réfugié* qui justifient la classification des langues dans tel ou tel groupe. Ainsi, par exemple, pour quelles raisons l'anglais ou l'allemand

¹²¹ De Heredia (1987) propose d'inclure la notion de variation dans les travaux sur le plurilinguisme des alloglottes. Il est en effet question de variation langagière dans la mesure où le *parler bilingue* de ces jeunes constitue l'une des variantes du français. À travers l'expression « variation linguistique », nous mettons en avant le fait qu'il s'agit d'emprunts (aussi minimes soient-ils) aux langues maternelles.

d'un expatrié ne rentre-t-il pas dans la même catégorie *langues de migrants* que l'arabe ou l'espagnol d'un migrant ? En d'autres termes, le statut conféré à la langue ne correspond pas toujours aux statuts politiques de ses locuteurs et dépend d'autres facteurs.

Pour Calvet (*ibid.*) les données relatives au nombre de locuteurs ne sont pas fiables car elles reposent sur « des approximations ou des généralisations à partir d'enquêtes partielles et fondées non pas sur des observations mais sur des déclarations (et le fait de déclarer "parler" breton ou basque ne signifie pas grand-chose) » (p. 47). Sans compter qu'une personne puisse déclarer parler une langue sans véritablement la pratiquer (Dabène & Billiez, 1987), le fait de déclarer parler telle langue ne dit pas grand-chose des compétences et du degré de plurilinguisme développés. Cette remarque nous amène à interroger les pratiques langagières des élèves de manière à dégager leurs compétences et leur degré de plurilinguisme.

Pour qualifier les pratiques linguistiques d'un individu (soit ses compétences et son degré de plurilinguisme), Calvet (*ibid.*) affirme que la notion de *communauté linguistique* en tant que groupe homogène partageant la même langue maternelle est insuffisante. Des locuteurs d'une même langue peuvent parler la même langue sans en partager les mêmes normes ni les mêmes valeurs (Deprez, 2005). Calvet (2016), invite à parler de :

- communauté sociale sous son aspect linguistique en donnant l'exemple d'un Sénégalais venu de la région du fleuve et vivant à Dakar, parlant le peul en famille, le wolof dans la rue et le français à l'école ou au bureau. Calvet (*ibid.*) interroge sur la communauté linguistique de cette personne et sur les identités linguistiques à l'intérieur de ces communautés.
- d'espace sociolinguistique, une notion proposée par Julliard (2015) dans sa recherche au Sénégal :

« Dans ses déplacements quotidiens, disons du domicile au lycée ou au bureau en traversant différents quartiers, un même individu faisait des choix linguistiques différents, il pouvait y avoir des corrélations entre un lieu, un quartier, voire une maison, et le répertoire linguistique utilisé. Les entretiens qu'elle a menés lui montraient en effet que, parfois, un individu pouvait, dans ses pérégrinations quotidiennes, changer de langue en traversant une avenue, en passant d'un quartier à l'autre. Qu'il y avait comme des itinéraires linguistiques, une mobilité au sens concret du terme, des déplacements géographiques, qui

constituaient ou construisaient l'espace, cet espace sociolinguistique, qui le configurait, un espace à la fois construit et conquis » (Calvet, 2016, p. 55).

Les notions de communauté sociale sous son aspect linguistique (Calvet, 2016) et d'espace sociolinguistique (Julliard, 2015) permettent, à notre avis, de ne pas enfermer l'individu dans la communauté linguistique d'appartenance et renvoie au dynamisme de la compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore & Zarate, 2009). Ces notions sont intéressantes dans la mesure où elles aident à étudier les identités linguistiques plurielles des élèves plurilingues qui se manifestent dans un ou plusieurs espaces sociolinguistiques. Comme le montre les recherches, un parent peut ne pas parler avec son enfant devant l'école (Auger, 2014) ou parler en français puis dans d'autres langues au jardin ou à la maison ; ou bien encore en français devant les copains et en arabe à la maison (Sabatier, 2004).

Les études que nous avons examinées décrivent les pratiques linguistiques en France à un niveau macro (grandes études démographiques, sociologiques, sociolinguistiques) et à un niveau davantage micro (enquêtes ethnographiques sociolinguistiques). Leur intérêt est, à la fois, de fournir des descriptions générales sur des groupes linguistiques et des connaissances sur les politiques linguistiques des familles en fonction des groupes. Dans le même temps, les études sociolinguistiques aident à dépasser des logiques de pensée comme l'abandon des langues après plusieurs générations. En d'autres termes, ces travaux montrent la diversité et la complexité des pratiques linguistiques au niveau du groupe et des individus qui les composent. Par conséquent, ces descriptions sont fortement utiles pour décrire les groupes linguistiques auxquels appartiennent les élèves de notre étude ou pour inférer une caractéristique linguistique individuelle par comparaison au groupe d'appartenance.

Paradoxalement, du fait même de cette diversité et de cette complexité linguistique, les pratiques linguistiques telles que décrites par ces études s'avèrent limitées pour notre étude. En effet, dans notre recherche, nous nous intéressons surtout à des élèves plurilingues pris individuellement face au savoir. Notre recherche centrée sur l'élève comme acteur de sa socialisation langagière et de ses apprentissages¹²² nécessite des modèles de description plus

¹²² Au regard de notre positionnement épistémologique sur la pluralité de l'humain, étudier des pratiques langagières uniquement à partir de données générales sans interroger le particulier reste limité.

précis¹²³ au niveau des pratiques langagières. Partant du postulat que les pratiques langagières des individus sont par définition plurielles – car elles ne sont figées ni dans l’espace ni dans le temps – il semble intéressant de s’appuyer sur la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore & Zarate, 2009) pour décrire les pratiques langagières des élèves.

Par ailleurs, l’objectif de notre recherche est d’étudier les représentations des professeurs vis-à-vis des pratiques langagières des élèves alloglottes en classe. La modélisation des pratiques langagières issue de la sociolinguistique nous semble limitée pour notre étude. Notamment, la pratique conjointe (français et autres langues), la plus courante en France, qui semble caractériser les pratiques langagières des élèves alloglottes (Deprez, 2003). La modélisation de la modalité pratique conjointe ne permet pas de savoir quelle langue est davantage utilisée à la maison (français ou autres langues ?). Or, cet élément est important dans notre recherche. Nous avons souligné que les professeurs garants et dépositaires de la maîtrise de la langue à l’école perçoivent davantage les pratiques langagières des élèves au prisme de la pratique du français. Il nous paraît intéressant de partir du français, c’est-à-dire à partir du point de vue du professeur en classe. De plus, la question de la comparaison entre les pratiques langagières des alloglottes et des allophones est délicate. Sous quels critères peut-on la poser ? La socialisation langagière familiale et scolaire de ces deux publics est différente. Les premiers sont francophones plurilingues, le français fait partie de leur répertoire verbal (Gumperz, 1977). Les seconds sont en voie d’acquisition et d’apprentissage du français. L’exposition au français à la maison nous est apparue comme une possibilité pour comparer les pratiques langagières de ces élèves. Nous nous sommes donc dirigée vers un modèle d’exposition à une langue à la maison à partir de la notion d’input proposée par les recherches en psycholinguistique.

4.2. L’exposition au français à la maison

L’input est une notion qui vient des sciences du langage et, en particulier, du domaine de l’acquisition d’une langue seconde. La notion est surtout développée dans les travaux psycholinguistiques, notamment par des chercheurs comme De Houwer (2007). L’input caractérise les interactions langagières d’un individu dans son environnement. Dans ce domaine de recherche, plusieurs facteurs déterminent l’acquisition bilingue. Des facteurs internes (comme l’âge de l’acquisition de la L2, les aptitudes langagières...) ; linguistiques (lexique,

¹²³ Aucun modèle théorique n’épuise à lui-même la réalité humaine qui, par définition, est complexe, mais l’éclaire toujours d’une certaine manière.

syntaxe, phonologie...); et externes (quantité et qualité de l'input, contexte d'apprentissage de la langue, statuts socio-économiques des locuteurs).

Les recherches analysent les performances langagières d'un individu à partir de l'exposition à cette langue dans son environnement. Nous nous appuyons sur la recherche d'Agren, Granfeldt et Thomas (2014) pour déterminer le taux d'exposition des élèves au français à la maison. Ces chercheurs mettent en relation l'input en français à la maison avec les performances dans cette langue à l'école. Ils présentent une brève revue des travaux récents sur l'input (quantité et qualité de l'input). Ils caractérisent la quantité et la qualité de l'input à partir des critères suivants :

- la durée d'exposition à la langue X ;
- le degré d'exposition à la langue X à la maison ;
- le niveau de compétence des parents dans la langue X.

Ces auteurs spécifient que l'input (quantité et qualité) est connu pour être difficile à mesurer. Par ailleurs, ils soulignent le lien récurrent entre les facteurs relatifs à la quantité et ceux à la qualité de l'input. Ces auteurs distinguent les facteurs orientés vers la quantité de l'input et ceux orientés vers la qualité de l'input.

Facteurs à orientation quantitative

- *Length of exposure* (LoE), la durée d'exposition dans la langue X. Il s'agit, selon les auteurs (*ibid.*) d'une estimation de la période d'exposition à une langue X. Ils précisent que dans la recherche de Paradis (2011), ce facteur, LoE, a contribué de manière significative aux résultats de tests passés par des migrants qui ont pour langue seconde l'anglais.
- Le degré d'exposition à la langue X à la maison. Dans une étude concernant des enfants bilingues parlant l'anglais et l'écossais à la maison (G1 uniquement l'anglais, G2 uniquement l'écossais et G3 anglais et écossais), Gathercole et Thomas (2009) ont trouvé que le degré d'exposition à ces langues avait un effet sur le niveau des élèves en écossais, langue minoritaire, et non sur le niveau en anglais, pourtant langue majoritaire.

Le degré d'exposition à la langue est souvent mesuré en combinaison avec d'autres facteurs liés à l'input, tels que le nombre de locuteurs dans la langue X. Jia *et al.* (2002) ont mesuré l'exposition à la langue à la maison à partir du nombre de locuteurs et leur niveau de compétence dans la langue concernée. Les deux mesures se sont révélées avoir un effet positif lors d'un test passé à des migrants chinois apprenant l'anglais aux États-Unis. Place et Hoff (2011) l'ont aussi mesuré en combinaison avec la langue utilisée lors des activités à la maison (telle que la cuisine, le jeu...); le nombre de locuteurs pratiquant une seule langue et le nombre de locuteurs différant dans l'environnement familial de l'enfant (à la maison). Pour des apprenants espagnols-anglais, ces facteurs ont un impact significatif sur leur niveau en anglais et un faible impact sur leur niveau en espagnol.

Facteurs à orientation qualitative

Ils correspondent à ce que Paradis (2003, 2002) a nommé la *richesse de l'environnement* :

- la durée du temps passé, en dehors de l'école, dans des activités telles que lire, regarder la télévision, rencontrer des amis natifs dans la langue.
- l'importance des vacances et de la famille. De Houwer (2009) souligne, parmi les facteurs présageant un bilinguisme durable, les vacances et les visites à la famille où la langue maternelle est dominante. Elle affirme que cette variable est plus importante par rapport à l'usage de la langue à la maison. De tels contacts contribuent à la qualité de l'input car les apprenants sont exposés, entre autres, à une variété de locuteurs.

Les critères quantitatifs et qualitatifs décrits ici montrent qu'il est important d'approcher l'input par diverses perspectives. Agren, Granfeldt et Thomas (2014) introduisent la notion de *profils d'input* dans le but de capter cette diversité des situations qui contribue à l'acquisition de la langue chez l'enfant bilingue. Ils proposent d'estimer l'exposition au français à partir d'un score reposant sur six variables¹²⁴ :

1. le niveau des parents en français,

¹²⁴ C'est nous qui traduisons.

2. la proportion du français à la maison,
3. le nombre de séjours par an dans des pays francophones,
4. les contacts avec des locuteurs francophones natifs,
5. l'accès au français par le biais de médias comme la télévision, les jeux vidéos,
6. les lectures en français.

Les auteurs attribuent un score entre 0 et 2 à chaque variable en fonction des réponses. Par exemple, pour la lecture en français, 2 points sont attribués lorsque l'élève déclare lire des romans et des magazines en français, 1 point si ce sont seulement des magazines et 0 s'il ne lit pas en français. L'input tel qu'étudié par Agren *et al.* (2014) nous permet donc d'estimer l'exposition au français dans les pratiques langagières des élèves de notre recherche.

4.3. Les représentations des professeurs : une hiérarchisation en faveur des langues européennes et de la norme scolaire ?

Les langues évoluent, se transforment et parfois s'éteignent au gré des déplacements des hommes. La société impacte les politiques linguistiques éducatives en France (chapitre 1, § 1.4) et possiblement les politiques linguistiques familiales. Le statut conféré aux langues joue un rôle très important dans la dynamique évolutive des différentes langues. Il permet d'expliquer la différence de diffusion ou de prestige d'une langue. Pour le français, le statut de langue officielle et de langue nationale (article 2 de la Constitution) accentue sa primauté en même temps qu'il écarte du devant de la scène les langues régionales et de la migration qui sont dites minoritaires.

Les politiques linguistiques créent ainsi une hiérarchisation des langues accordant un statut à certaines et pas à d'autres, ne tenant pas compte, la plupart du temps, du paysage linguistique réel du pays¹²⁵. En France, ce décalage peut même se trouver chez les personnes qui militent en faveur de la diversité linguistique. Calvet (2016) donne l'exemple de l'Unesco, la Francophonie, l'Union européenne ou le Conseil de l'Europe dont la vision de la diversité

¹²⁵ Les décisions linguistiques en ce qu'elles traitent de questions de langues, de culture et d'identité se heurtent souvent à des débats passionnés, souvent idéologiques. Pour éviter parfois des conflits potentiels, les pays s'abstiennent de formaliser par écrit des décisions totalement assumées par ailleurs (exemple de la Suisse).

linguistique est restreinte car, se focalisant sur les langues régionales, les langues des migrants, dont pourtant la transmission est plus importante, sont oubliées.

S'appuyant sur l'enquête *Étude de l'histoire familiale appariée au recensement français de 1999* et sur le site *Ethnologue*, Calvet (*ibid.*) souligne l'importance de la transmission des langues des migrants (d'autant plus importante que la migration est récente) par rapport à la transmission des langues régionales qui est en diminution. Il ajoute que les pays européens comme l'Italie, l'Espagne, l'Allemagne, la France ou le Royaume Uni ont un indice de diversité linguistique¹²⁶ très moyen et se classent loin derrière les pays africains et asiatiques. Cependant, ces pays connaissent depuis quelques années la progression d'une diversité d'origine exogène, liée aux langues des migrants, beaucoup plus importante qu'une diversité d'origine endogène.

Le plus souvent, les politiques linguistiques éducatives s'inscrivent dans la continuité des politiques linguistiques du pays. Il faut aussi préciser qu'à l'école, lieu par excellence de la formation des citoyens, les politiques linguistiques sont appliquées avec une grande acuité. L'école participe de ce processus de valorisation et de transformation du capital linguistique d'une langue. Notamment, à travers la reconnaissance institutionnelle et la valorisation des acquis familiaux (Deprez, 2003 ; Condon & Régnard, 2010) et l'enseignement d'une forme écrite, donc légitimée, de la langue (Deprez, 2003)¹²⁷ :

« L'adoption généralisée du français, selon nous, n'entraîne pas une disparition systématique, à plus ou moins long terme, de l'autre langue, mais une redistribution des langues et de leurs fonctions. Redistribution dans laquelle l'école va jouer un rôle capital, notamment par le biais des langues étrangères qu'elle enseigne » (Deprez, 2003, p. 43).

En d'autres termes, la reconnaissance de la langue d'origine à l'école peut motiver le maintien de celle-ci. D'après Deprez (2005), les représentations et les attitudes des autochtones à l'égard des migrants peut expliquer le maintien ou l'abandon de la langue d'origine. Cependant, nous nous garderons d'une vision systématique qui lie valorisation et maintien, ainsi que minorisation et abandon. Le turc en est un bon exemple, fortement transmis et maintenu d'une

¹²⁶ Selon Calvet (2016), l'indice de diversité linguistique doit se calculer à partir du nombre de langues parlées, du nombre de locuteurs dans un territoire donné, ainsi que de la probabilité de rencontrer un locuteur ayant une langue maternelle différente de la nôtre

¹²⁷ La relation valorisation d'une langue à l'école/maintien dans la famille a ses limites, comme l'illustre bien l'exemple du turc enseigné seulement dans les ELCO.

génération à l'autre, il ne jouit pourtant pas d'un grand prestige dans la société française. À l'inverse, l'arabe fait partie des langues vivantes étrangères enseignées à l'école. Pourtant, il demeure peu choisi, même par les locuteurs d'origine arabe.

Dans ce développement nous nous intéressons aux travaux qui ont traité la question des représentations des professeurs sur les langues et le plurilinguisme. Ces travaux nous éclaireront, d'une part, sur les représentations qui circulent dans la sphère éducative et, d'autre part, sur la manière d'étudier ces représentations. Nous précisons que nous retenons les représentations comme cadre d'analyse des représentations des professeurs. Néanmoins, nous ne les étudions pas pour elles-mêmes, mais pour comprendre dans quelle mesure elles peuvent agir sur les choix et les actions didactiques en classe. Kouamé (2013) rappelle que « les représentations constituent une donnée importante à ne pas négliger dans toute démarche didactique » (p. 176).

Nous nous appuyons sur des recherches en sociolinguistique et en didactique des langues qui se sont attachées à comprendre dans le discours de professeurs les représentations sur le plurilinguisme. Nous nous basons principalement sur la recherche de Nante (2008), ainsi que celle de Bigot, Maillard et Kouamé (2014). Nous étayerons ces enquêtes par les résultats d'autres travaux.

L'enquête par questionnaires de Nante (2008) auprès de 50 professeurs de l'école élémentaire et maternelle repose sur l'hypothèse selon laquelle le statut de langue dans la société et à l'école joue un rôle important dans les représentations du plurilinguisme chez les professeurs. Elle étudie les représentations des professeurs dans leur choix d'une définition de l'enfant plurilingue. L'une basée sur une conception monolingue, l'autre sur une conception proche de la réalité comme l'utilisation régulière de deux langues dans la vie courante. Nante (*ibid.*) crée trois groupes de langues en fonction des statuts accordés à celles-ci dans la société :

Groupe 1 : langues de l'immigration peu valorisées, voire faisant l'objet d'une certaine dévalorisation, principalement les langues du Maghreb, le turc et des langues d'Afrique subsaharienne, mais aussi des langues de migration récente comme le bulgare, le gitan et le roumain (élèves migrants ou descendants de migrants fortement représentés dans les espaces ségrégués) ;

Groupe 2 : langues peu ou pas enseignées mais n'étant pas l'objet de représentations dévalorisantes (néerlandais, portugais, russe, suédois, etc.) ;

Groupe 3 : langues prestigieuses et enseignées dans le système scolaire, c'est-à-dire l'anglais, l'allemand, l'espagnol et, dans le contexte grenoblois, l'italien.

Par ailleurs, Nante (2008) étudie les pratiques linguistiques des élèves. Elle conclut avec Trimaille (2013) que les écoles se situant dans des espaces urbains et péri-urbains ségrégués accueillent plutôt des élèves plurilingues de langues dévalorisées, et les écoles en milieu non ségrégué et rural accueillent plutôt des élèves monolingues et des élèves plurilingues de langues prestigieuses.

Miguel-Addisu et Maire-Sandoz (2015) ont montré que les plurilingues sont « présents de façon plus significative encore dans les classes des 39 établissements en EP (395 élèves, 57,2 % des élèves scolarisés en EP, aucune classe sans élèves plurilingues déclarés) » (p. 67).

Les résultats montrent une différence significative : les professeurs en contexte plurilingue choisissent la définition monolingue du plurilinguisme, ceux travaillant en contexte monolingue une définition plus proche de la réalité. Nante (2008) fait l'hypothèse que les professeurs ne considèrent pas les élèves comme plurilingues lorsqu'ils sont face à des élèves de langues dévalorisées ou face à des élèves ayant des difficultés à maîtriser la langue. Nante (*ibid.*) demande aux professeurs si le plurilinguisme est un avantage ou un inconvénient¹²⁸. Ces derniers pensent que cela dépend :

- du milieu social ;
- du niveau de langue pratiqué à la maison (structure de la phrase, vocabulaire). Toutefois, une enseignante estime qu'en contexte monolingue être bilingue dans un milieu favorisé est un avantage à condition que l'enfant ait une maîtrise métalinguistique du lexique et pas uniquement pragmatique.

¹²⁸ « Pour vous, vivre au quotidien avec deux langues constitue-t-il ? Un avantage □ Un inconvénient □ Ça dépend ».

Les professeurs des écoles monolingues sont plus nombreux à penser qu'il s'agit d'un avantage. Certains émettent des réserves :

- Le plurilinguisme est un atout à condition qu'aucune langue ne soit privilégiée à la maison. La pratique de la langue d'origine sans le français devient un inconvénient.
- Au CP/CE1, l'apprentissage du français peut être perturbé par la langue familiale. Le plurilinguisme gêne les apprentissages (syntaxe, genre des mots...). Plus tard, le plurilinguisme est considéré comme un atout¹²⁹.
- Le plurilinguisme est un avantage, mais des difficultés peuvent survenir au niveau du langage (confusion de sons).
- Le plurilinguisme est un inconvénient si les parents mélangent les langues. Des professeurs préconisent le principe de Ronjat (une langue, un parent) qui dans l'absolu est idéale, notamment par le contact des langues au sein d'un même énoncé.

Cependant, quel que ce soit le contexte, les commentaires libres sur les avantages du plurilinguisme montrent l'importance des langues en présence ; de l'espace dans lequel le plurilinguisme se manifeste ; et des modalités d'utilisation des langues dans les pratiques langagières familiales rapportées.

Selon Castellotti (2001), le discours des professeurs révèle une méfiance quant au rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage d'autres langues. Clerc et Rispaill (2008) notent dans le discours des professeurs que la langue familiale est perçue comme un obstacle, surtout si elle est utilisée au quotidien et que les parents ne parlent pas français. Elles relèvent dans le discours des professeurs une *maîtrise rêvée du français*. Les professeurs déclarent que le français n'est parlé qu'à l'école et n'est pas assez présent dans les échanges familiaux (pas de télé en français...). Ces auteures (*ibid.*) perçoivent également un glissement des représentations sur les langues vers des représentations négatives sur le vécu de la famille. La langue est présentée comme étant au centre des difficultés des élèves, surtout si langue d'origine est liée à la migration. Auger (2013) fait le même constat et ajoute que la volonté et l'imitation sont

¹²⁹ La représentation du plurilinguisme comme un obstacle les premières années et comme un atout pour la suite nous intéresse. En effet, nous pourrions chercher dans les représentations des professeurs s'il existe une différence entre ceux du CP et ceux du CM2.

présentées par les professeurs comme des solutions contre les difficultés scolaires. Bautier (1990) relevait dans le discours des professeurs des représentations autour d'un vocabulaire pauvre, une syntaxe incorrecte.

Nante (2008) demande aux professeurs de déclarer les élèves plurilingues de leur classe, ainsi que leurs compétences langagières dans leur langue. Les résultats montrent que les professeurs déclarent comme plurilingues les élèves ayant des langues prestigieuses à la maison, quand bien-même ces élèves ne développent que des compétences en réception. À l'inverse, les élèves plurilingues des groupes 1 et 2¹³⁰ développant des compétences en production et en réception, ainsi que les élèves du groupe 3 ne sont pas considérés comme plurilingues. Nante (*ibid.*) en conclut que les professeurs font une distinction nette entre les élèves plurilingues de langues minoritaires et ceux de langues prestigieuses. Le plurilinguisme des élèves issus de l'immigration est perçu comme un plurilinguisme particulier et peu valorisé (Nante & Trimaille, 2013). Les auteurs ajoutent que le plurilinguisme des élèves de langues minoritaires semble ne pas être perçu par les professeurs, sauf lorsqu'il s'agit d'élèves allophones.

Pour Mesmin (1995), si les langues d'origine ne sont pas pensées comme étant éloignées de celles de l'école, elles sont ignorées par les professeurs. Clerc (2008) évoque une enquête menée auprès de professeurs de classe ordinaire en EP. Interrogés par écrit sur le plurilinguisme d'élèves nés en France de parents étrangers, les professeurs n'envisagent pas que les élèves puissent s'appuyer sur leurs langues. Le plurilinguisme n'est pas un avantage si la langue d'origine n'est pas écrite. Le plurilinguisme devient un atout si les élèves maîtrisent parfaitement les deux langues à l'oral comme à l'écrit. Hambye (2009) affirme que le plurilinguisme local (c'est-à-dire le français, le néerlandais et l'allemand) est considéré comme un outil essentiel pour s'ouvrir aux cultures des autres et important pour développer des compétences linguistiques dans un monde en mutation. En revanche, le plurilinguisme lié aux migrations récentes est considéré comme la source des difficultés des élèves. Notamment dans les écoles néerlandophones défavorisées où les élèves parlent le turc ou l'arabe en plus du français et du néerlandais.

¹³⁰ Des langues dévalorisées (liées à la migration) et langues non dévalorisées mais ne jouissant pas de prestige (portugais...).

Si nous considérons que la façon dont on dit le monde reflète notre pensée, le fait d'attribuer le statut de plurilingue peut être révélateur des représentations. Par extension, la manière de nommer les langues *dialecte, variation, notre langue...* dans le discours des professeurs peut être aussi révélateur d'un processus d'identification/distanciation vis-vis des langues. Varro (1990) souligne que les professeurs ne désignaient pas comme des plurilingues des élèves qui pourtant l'étaient. Elle remarque, en outre, que le plurilinguisme reste attaché à l'élite, « la notion est associée aux enfants des milieux socioéconomiques favorisés mais dissociée de ceux de milieux défavorisés » (p. 36). Bigot et Vasseur (2012) notent que le plurilinguisme n'est pas thématiqué dans le discours de professeurs dans des quartiers pluri-ethniques et encore moins mobilisé en classe.

Clerc (2015) remarque que les représentations des professeurs sur les langues n'ont pas évolué. Ces derniers pensent encore que le plurilinguisme crée chez l'élève des difficultés, des incompréhensions, une surcharge cognitive. Il provoque des mélanges linguistiques vus comme des incompétences et ralentit la maîtrise du code orthographique et des règles morphologiques et syntaxiques de la langue. Clerc (*ibid.*) avance que ces représentations conduisent les professeurs à conseiller aux parents de ne plus parler la langue d'origine à la maison.

Les recherches sur les représentations des langues et du plurilinguisme chez les professeurs font ressortir quelques caractéristiques dont une conception *monolingue* du plurilinguisme comme une addition de deux monolinguisms. Le plurilinguisme est associé à l'oubli, au mélange et à la confusion si les deux langues ne sont pas séparées. Le plurilinguisme lié aux langues de la migration est perçu comme un plurilinguisme particulier où l'usage des langues des parents est contesté. Un glissement entre ces langues et le vécu des familles conduit à des représentations stéréotypées. Le plurilinguisme des classes sociales favorisées est davantage perçu comme un atout.

Les recherches évoquées s'inscrivent dans une continuité de plusieurs décennies et tendent désormais à mettre au jour des représentations contrastées en fonction :

- ✓ des langues,
- ✓ du milieu social,

- ✓ du contexte géographique et scolaire,
- ✓ en fonction du paysage linguistique des écoles (plurilingue ou monolingue),
- ✓ en fonction des difficultés scolaires,
- ✓ en fonction des profils langagiers des élèves (alloglottes, allophones...).

Dans la mesure où, en éducation prioritaire, les élèves ont des difficultés scolaires plus importantes qu'ailleurs (DEPP, 2016), le milieu social des familles est plutôt défavorisé (*op. cit.*). Le plurilinguisme y est plus important (Nante, 2008 ; Addisu & Maire-Sandoz, 2015). Les élèves étrangers et allophones sont plus nombreux (Audren & Baby-Collin, 2017). Sachant que le facteur le plus explicatif du taux de transmission de la langue d'origine est le lieu de naissance des enfants (Condon & Régnard, 2010), les langues liées à la migration y sont potentiellement plus nombreuses. Ceci nous conduit à nous interroger sur une spécificité des pratiques langagières en EP et nous amène à supposer une spécificité des représentations en éducation prioritaire.

L'enquête par questionnaire de Bigot, Maillard et Kouamé (2014) nuance les recherches et met en évidence une évolution des représentations des professeurs sur les langues et le plurilinguisme. Sur 126 professeurs, les résultats indiquent que ces derniers reconnaissent désormais les atouts cognitifs du plurilinguisme. Bigot, Maillard et Kouamé (*ibid.*) soulignent la pertinence du questionnaire et soulèvent les limites de l'entretien pour étudier les représentations des professeurs.

Les résultats montrent aussi une ambivalence dans certaines réponses des professeurs :

- 75,4 % des professeurs ne sont pas d'accord avec la déclaration selon laquelle des élèves qui parlent d'autres langues à la maison ont, de manière générale, plus de difficultés d'apprentissage à l'école (réponse 33).
- 65,1 % des professeurs sont d'accord pour dire qu'il est plus difficile de suivre le programme dans les classes où beaucoup d'élèves ne parlent pas français chez eux (réponse 34).

- 59,6 % des professeurs sont d'accord pour dire que les élèves qui parlent plusieurs langues réussissent mieux à l'école (réponse 36).

Les auteurs interprètent cette ambivalence dans la formulation de la question. Et en particulier, dans la désignation des élèves qui n'impliquent pas le même type de plurilinguisme. Alors que la question 36 propose un large éventail incluant l'apprentissage des langues à l'école, la question 33 suggère la situation des élèves issus de l'immigration. Et la question 34 évoque davantage le plurilinguisme des allophones de par l'absence du français. Ce résultat nous intéresse dans la mesure où les représentations des professeurs différeraient en fonction des profils langagiers des élèves (alloglotte, allophone, élève apprenant une langue vivante étrangère...). L'enquête de Bigot, Maillard et Kouamé conforte notre idée de départ de distinguer le plurilinguisme des alloglottes et des allophones. Elle souligne dans le même temps la limite d'étudier les représentations sur le plurilinguisme dans une conception holiste des élèves plurilingues, pensés comme formant un bloc monolithique.

4.4. Les représentations des professeurs sur les langues et le plurilinguisme : une étude nécessairement conjointe

L'enquête de Bigot, Maillard et Kouamé (2014) nous incite davantage à étudier les représentations des professeurs à partir de ce qui se passe en classe et non uniquement à partir du discours. Étudier les représentations des professeurs, à partir de données provoquées ou élicitées par le chercheur, souvent des entretiens ou des questionnaires, semble constituer une limite. Moscovici (1973) soulignait le piège des représentations sociales lorsqu'elles sont suscitées, fabriquées par les questions posées dans le contexte de l'investigation elle-même. Dans un autre registre, Monfroy (2002) a montré la peine qu'ont les professeurs à se centrer sur des difficultés précises de leurs élèves. Ils ont tendance à parler de leurs élèves en général, ou à parler d'eux dans une conception psychologisante, ou bien à renvoyer les difficultés à la famille. Selon Bautier (2003), si les difficultés ne peuvent être « isolées de leurs causes et effets sociaux et subjectifs » (p. 30), elles sont expliquées depuis une vingtaine d'années selon une modalité psychologisante (2007a). Solliciter le discours des professeurs sur les langues et le plurilinguisme ferait courir le risque de provoquer des représentations générales et généralisantes non pertinentes selon nous.

La recherche de Miguel-Addisu et de Maire-Sandoz (2015) s'attache à l'influence de la diversité linguistique de la classe sur les choix didactiques de professeurs en EP et Hors EP. Les résultats montrent que les professeurs ne s'appuient pas sur la diversité linguistique des élèves dans leurs choix didactiques (albums interculturels...). Une étude structurelle du français n'est pas plus présente en EP où les élèves sont majoritairement plurilingues. Ces auteures en concluent que

« Le plurilinguisme des élèves n'est pas un facteur visible d'enseignement dans les classes, il ne joue pas – ou très peu – sur les choix didactiques des maitres : aucune autre langue que le français n'apparaît comme une ressource pour l'acculturation à l'écrit, la diversité des langues dans la classe ne transforme pas les modalités d'enseignement de la langue de l'école, cela ne guide pas non plus les pratiques de différenciation » (p. 73).

La recherche s'appuie sur des observations et des déclarations. Les auteures envisagent de faire des analyses plus qualitatives des pratiques effectives à partir de vidéos car le contexte sociolinguistique paraît influencer sur les représentations que les professeurs ont des besoins de leurs élèves. Enfin, Nante et Trimaille (2013) soulignent que la représentation des professeurs sur les langues et le plurilinguisme est étroitement liée à ce qu'ils vivent dans leur classe, à savoir les difficultés d'apprentissage de certains élèves, notamment à l'écrit (Nante & Trimaille, 2013, p. 104). En d'autres termes, l'influence des pratiques langagières des alloglottes sur les choix didactiques des professeurs en éducation prioritaire doit reposer sur des analyses de pratiques effectives de classe. D'autre part, les représentations des professeurs sur les langues et le plurilinguisme peuvent provenir des difficultés rencontrées face aux élèves. Ces éléments concourent à étudier, d'une part, le choix des pratiques des professeurs à partir d'un cadre qui décrit finement les actions des professeurs et des élèves et, d'autre part, les représentations des professeurs en lien avec l'expérience professionnelle. Pour cela, nous avons opté pour la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier, 2007)

4.4.1. L'action conjointe en didactique pour une étude dynamique des représentations

La théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) puise ses concepts dans la didactique des mathématiques avec la théorie des situations didactiques (1998) de Brousseau, ainsi que la théorie anthropologique du didactique de Chevallard (1985-1991). Cette théorie permet de voir l'action didactique conjointe comme un « jeu organiquement coopératif » (Sensevy, 2007, p. 20) dans la mesure où l'élève ne peut gagner sans le professeur et vice-versa. Ce type de jeu est

un jeu de savoir qui possède pour propriété centrale l'appropriation effective des stratégies gagnantes et dans lequel le professeur est juge et partie en produisant indirectement les stratégies gagnantes et en les reconnaissant comme telles.

La TACD est interprétée comme un jeu en trois temps qui consiste à analyser comment le professeur fait jouer le jeu *in situ*, comment il le construit hors de la classe et quelles en sont les déterminations. Elle propose ainsi au chercheur trois niveaux d'analyse contenant plusieurs catégories qui décrivent les actions du professeur et de l'élève. Pour notre recherche, nous nous intéressons au 1^{er} niveau, faire jouer le jeu, et au 3^e niveau, les déterminations du jeu qui étudie l'épistémologie pratique du professeur.

4.4.1.1 Faire jouer le jeu (1^{er} niveau)

Les séances d'enseignement sont considérées comme des jeux d'apprentissage qui incluent la notion de contrat didactique et de milieu.

La TACD caractérise le contrat didactique comme un système d'habitudes engendrant lui-même un système d'attentes. Il est destiné à être rompu puisqu'une bonne partie des habitudes est condamnée à disparaître ou à être modifiée avec l'avancée du savoir (Sensevy, 2007, p. 19). Dans le contrat didactique, le professeur (B) et l'élève (A) doivent respecter certaines règles pour qu'il y ait apprentissage. B fait en sorte qu'A assume la responsabilité de jouer vraiment le jeu de savoir en produisant de son propre mouvement *proprio motu* des stratégies pour gagner. Ce qui nécessite que B fasse preuve de réticence, cache une partie du savoir. Cela entraîne que B ne doit pas entraver la clause *proprio motu* : il ne dévoilera rien qui puisse amener A à produire des stratégies gagnantes de faible valeur, pauvres en savoir. En effet, la tricherie de B au jeu peut se traduire de deux manières : il peut décréter que A a obtenu le gain lors de l'évaluation (effet Jourdain) et il peut donner directement à A les informations concernant le savoir (effet Topaze). La stratégie gagnante est ainsi mimée mais pas appropriée et B ne pourra acquérir la certitude que A aura appris. La notion de contrat didactique est essentielle au processus de description des transactions didactiques, car elle incite à considérer des habitudes de transactions et amène à comprendre comment celles-ci reposent sur les attentes de l'élève envers le professeur et du professeur envers l'élève. Elle fournit, en outre, un cadre à l'étude génétique de la constitution des normes dans la classe et à la manière dont ces normes sont franchies ou redéfinies à l'avancée du savoir.

Pour la TACD, le milieu représente les ressources et les contraintes qui orientent les transactions dans le jeu. Il comporte des objets matériels, conceptuels et sociaux. La notion de milieu est nécessaire par le fait que les joueurs ont besoin d'un contexte cognitif commun pour produire une transaction. Si ce contexte cognitif commun est essentiel, il ne peut être suffisant dans la mesure où il résulte de ce qui a été enseigné, « il échappe au contexte cognitif actuel » (*ibid.*, p. 24). Or là, dans la résolution de problème (au sens large de cette expression), l'élève rencontre un nouveau problème qui suppose des problèmes nouveaux nécessitant l'accommodation au contexte cognitif actuel. Dans notre recherche, nous nous intéressons particulièrement au milieu pour identifier si les professeurs introduisent des objets langagiers et matériels différents en fonction des profils langagiers des élèves.

D'autres catégories de l'action conjointe caractérisent les jeux d'apprentissage et rendent ainsi attentif aux modalités de construction du savoir dans la classe. Tout d'abord, le quadruplet *Définir, Dévoluer, Réguler, Institutionnaliser* décrit la structure des actions du professeur vers les élèves.

Le professeur *définit* le jeu en transmettant les règles constitutives (consignes) et définitoires aux élèves (stratégies gagnantes). Il *dévo*lue ensuite ce jeu en s'assurant que les élèves jouent de manière adéquate afin de produire des comportements didactiques signifiants : « le professeur devra veiller à la dévolution d'un rapport adéquat des élèves aux objets du milieu dans un certain contrat » (*ibid.*, p. 28). Le jeu est également *ré*gulé par le professeur en vue de produire chez les élèves des stratégies gagnantes et d'en comprendre les règles. Cette régulation, au cœur même de l'activité d'enseignement, s'inscrit dans la contrainte de *proprio motu*. Le professeur influera sur les élèves mais sans se substituer à eux. Enfin, le jeu est *institutionnalis*é en assurant « les élèves que leur activité leur a permis de retrouver des savoirs légitimes hors de l'institution-classe, et par lequel il les rend comptables, dorénavant, de ces savoirs » (Sensevy, 2007, p. 29).

Ensuite, le triplet des genèses décrit la manière dont le professeur construit le jeu conjointement avec les élèves : la mésogenèse aide à identifier « le contenu épistémique précis des transactions didactiques » (*ibid.*, p. 32) en étudiant comment le contenu se trouve co-élaboré par le professeur et les élèves. La chronogenèse donne le moyen de déterminer « la nature et les raisons du passage, à un certain moment, d'un contenu épistémique à un autre » (*op. cit.*) en analysant

comment le savoir est disposé dans l'axe du temps. La topogenèse permet de repérer « comment le contenu épistémique de la transaction est effectivement réparti entre les transactants. [Elle] constitue ainsi un analyseur privilégié de la nature "conjointe" des transactions » (*op. cit.*). La topogenèse nous intéresse particulièrement car elle permet de regarder quelle position le professeur adopte en fonction des profils socio-langagiers des élèves. Agit-il dans une posture d'accompagnement (Marlot, 2012) où dans une position basse il laisse l'élève jouer le jeu ? Ou, au contraire, dans une posture d'analyse (*ibid.*), où dans une position haute, il prend la responsabilité de jouer le jeu lui-même ?

4.4.1.2 L'épistémologie pratique du professeur : les déterminations du jeu

Dans la description du travail professoral, il faudra faire en sorte de disposer de descripteurs qui rendent sensible aux contraintes de nature institutionnelle qui pèsent sur le professeur, mais également des soubassements épistémologiques de l'action du professeur qui renferment, par exemple, sa conception de l'apprentissage. Cette épistémologie intéresse le chercheur parce qu'elle est pratique et a des conséquences pratiques : elle agit directement ou indirectement sur le fonctionnement de la classe et se trouve produite en grande partie par la pratique. Sans que cela soit explicité, nous supposons que, pour rendre compte de cette analyse, des entretiens avec les acteurs sont nécessaires en vue de comprendre le sens qu'ils attribuent à leurs actions. Puisque « la description et l'analyse de l'action humaine supposent la prise en compte du sens de leur action pour les acteurs » (Sensevy, 2007, p. 41-42). Postulant que « les projets des personnes (enseignant ou élève) et leur devenir identitaire s'ajustent parfois difficilement avec les découpages, les finalités collectives et les tempos des institutions scolaires » (Schubauer-Leoni et al, 2007, p. 87-88), cette théorie invite à une autre façon de penser les déterminations du jeu en renouant avec « l'ailleurs du didactique », en pensant au « non didactique » (*ibid.*, p. 51).

L'épistémologie pratique du professeur est intéressante car elle permet de disposer des éléments de compréhension de l'action didactique conjointe : « l'élucidation de l'épistémologie pratique du professeur, par exemple, informera et redéfinira l'analyse *in situ*, de même que telle conduite de régulation *in situ* pourra concourir à la compréhension d'un élément essentiel de cette épistémologie pratique. » (Sensevy & Mercier, 2007, p. 44-45). Marlot & Toullec Théry (2014) affirment que l'actualisation des représentations dans une séquence d'enseignement passe par l'analyse fine de l'origine et de la nature des déterminations qui pèsent sur son action. En

d'autres termes, que l'épistémologie pratique du professeur s'actualise dans des représentations individuelles et collectives. Boutanquoi (2008) soulève la limite du lien simplificateur souvent fait entre représentations et pratiques¹³¹ et observe que :

« Si les pratiques sont liées à des représentations, elles s'inscrivent nécessairement dans des cadres institutionnels, organisationnels, collectifs, dans des contextes qui ne sont pas sans peser sur leur orientation ; elles sont mises en œuvre par des sujets qui ne peuvent être réduits aux représentations qu'ils partagent avec d'autres » (p. 127).

Nous saisissons la nécessité de contextualiser les représentations des professeurs inscrites dans un collectif mais non réduites à celui-ci. En d'autres termes, de mettre en tension les représentations collectives et individuelles dans l'exercice même du métier. En outre, Boutanquoi (2008) précise qu'il existe :

« Un véritable danger à réduire la compréhension des pratiques aux représentations qui les accompagnent. Le risque est de considérer les contextes, les aspects institutionnels et organisationnels comme de simples décors qui n'influencent en rien les pratiques des professionnels ; le risque est de pointer "les mauvaises pensées" des professionnels comme cause première de "performances" jugées insuffisantes. Comprendre, analyser, évaluer des pratiques implique un minimum de rigueur tant théorique que méthodologique » (p. 134).

Pour les représentations sur les langues et le plurilinguisme, nous avons souligné qu'elles sont en partie produites par les injonctions institutionnelles et par la société (chapitre 1.3, 1.4). Boutanquoi (2008) ajoute qu'il faut s'interroger sur les différentes représentations qui sous-tendent la pratique. S'appuyant sur le métier du travailleur social, il invite à considérer plusieurs éléments que nous transposons à la situation éducative :

- sur la représentation de son métier qui contient les éléments de l'identité professionnelle (métier de professeur) :
- sur la représentation de l'objet de l'action (la transmission des savoirs) ;
- sur la représentation du sujet (l'élève) et de sa famille, de ses parents précisément.

¹³¹ Quand bien-même cet auteur se réfère à l'étude des représentations sociales, nous nous appuyons sur ses arguments.

4.5. Problématique et hypothèses de recherche

Au départ de cette recherche, nous nous demandions si les professeurs en EP percevaient les pratiques langagières des élèves alloglottes comme un obstacle ou un atout pour la maîtrise de la langue de scolarisation. Le cadre théorique issu de la sociologie du langage, de la sociolinguistique, de la didactique du français et des langues a abouti à la précision de cette question et à la construction d'une problématique de recherche.

Dans un premier temps, les travaux de Lahire (1993) et de Bautier (1995) ont permis de prendre en compte les difficultés d'élèves, la plupart issus de milieu populaire, dans la rencontre des pratiques langagières familiales et scolaires. Ces travaux aident aussi à comprendre la spécificité des pratiques langagières scolaires et les pratiques enseignantes qui favorisent/empêchent l'accès aux pratiques langagières scolaires. L'hypothèse relationnelle de Bautier (2004) entre les dispositions socio-langagières des élèves, le plus souvent scolarisés en EP, et les pratiques enseignantes conduit à s'intéresser aux dispositions langagières des élèves alloglottes. Nous proposons d'étudier les pratiques langagières des élèves alloglottes nés en France à partir du plurilinguisme et notamment à partir de la compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore & Zarate, 2009). À propos des langues et du plurilinguisme, les travaux sur les représentations des professeurs (Nante, 2008 ; Bigot, Maillard et Kouamé, 2014) ont débouché sur une potentielle relation entre une surreprésentation des élèves alloglottes et une spécificité des représentations des professeurs en EP. Davantage confrontés à la diversité linguistique, les professeurs en EP surestimeraient les difficultés langagières des élèves alloglottes nés en France. Les travaux relatifs à l'épistémologie pratique du professeur (Sensevy & Mercier, 2007) mettent en lien les représentations des professeurs et leurs choix et actions didactiques en classe. Les représentations se forment dans une dialectique entre représentations collectives et individuelles (Marlot & Toullec Théry, 2014). Ces travaux conduisent à supposer, d'une part, que les représentations des professeurs en EP sur les pratiques langagières des élèves alloglottes influencent leurs choix et leurs actions didactiques. Et, d'autre part, que ces représentations s'inscrivent dans des représentations collectives sur les langues et le plurilinguisme et des représentations individuelles sur les dispositions langagières des alloglottes comme des élèves plurilingues développant des compétences plurilingues et pluriculturelles.

La problématique de recherche porte donc sur l'influence des pratiques langagières des élèves alloglottes nés en France sur les représentations, ainsi que sur les choix et les actions didactiques des professeurs en éducation prioritaire. Les hypothèses qui découlent de cette problématique sont :

Hypothèse 1 :

La surreprésentation des élèves alloglottes en EP conduit les professeurs à surestimer leurs difficultés langagières.

Hypothèse 2 :

L'épistémologie pratique du professeur et les dispositions langagières des élèves alloglottes agissent sur l'action didactique conjointe en EP.

Déclinaisons de la seconde hypothèse :

- ✚ Les professeurs en EP prennent en compte les pratiques langagières des élèves alloglottes dans leurs choix et leurs actions didactiques ;
- ✚ Les choix et les actions didactiques des professeurs en EP sont en relation avec les dispositions langagières des élèves alloglottes.

Synthèse partie 2

Cette deuxième partie était consacrée à l’ancrage théorique qui éclaire notre objet de recherche et nous a conduite à la problématique. Les pratiques socio-langagières sont des usages du langage socialement situés et socialement différenciés. Les travaux en sociologie de l’éducation et du langage décrivent le rapport au langage d’élèves, pour la plupart issus de milieu populaire, comme un rapport au langage pratique oral (Lahire, 1993). Ils décrivent aussi la spécificité des pratiques langagières scolaires qui requièrent un rapport cognitif au langage (Bautier, 2002). Les pratiques langagières scolaires sont avant tout des pratiques scripturales qui supposent un rapport écrit à la langue et au langage. Les travaux de Goody, sur lesquels s’appuient les recherches en sociologie et, plus récemment, en didactique du français, montrent les processus cognitifs qu’implique l’écriture. Reuter (2006) et Nonnon (2016) invitent à la vigilance quant aux usages de Goody en didactique du français. Une transposition hâtive relègue l’oral et l’oralité à une pensée primaire et primitive. Reuter (*op. cit.*) rappelle que les processus cognitifs de l’écriture ne sont pas forcément actualisés et propose de porter un regard sur les conditions qui actualisent ces processus à l’école. Il rejoint l’hypothèse relationnelle développée par Bautier (2004), qui pose que les pratiques langagières scolaires des élèves, pour la plupart scolarisés en EP, résultent d’une confrontation entre les dispositions socio-langagières des élèves et les pratiques d’enseignement.

La notion de pratiques langagières est investie dans notre travail dans une perspective plurilingue car nous postulons que l’homme, de par la pluralité de ses pratiques langagières, accède à des usages différents du langage. La compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore & Zarate, 2009) montre que le répertoire verbal (Gumperz, 1977) d’un locuteur est composé d’une pluralité de compétences dans au moins deux langues. La maîtrise des compétences se situe à des degrés divers et invite à se départir d’une vision du plurilinguisme comme étant l’addition de monolinguisms. La compétence plurilingue correspond aux situations vécues par les alloglottes nés en France qui développent, dès l’acquisition du langage, des compétences dans leurs deux langues maternelles (Bouziri, 2002).

Les langues obéissent toutes à des principes liés au langage et se différencient entre elles dans leur système. De ce fait, le passage de la langue maternelle à la langue seconde, en l’occurrence le français, peut créer des interférences linguistiques (Mackey, 1976) et culturelles chez l’alloglotte né en France. Il peut provoquer chez les élèves de l’insécurité linguistique (Labov, 1976 ; Coste, 2001) et de l’anxiété langagière (Gardner & Mac Intyre, 1993). Ces deux notions

décrivent les comportements externes (mutisme, démotivation pour prendre la parole) que peut reproduire un locuteur lorsqu'il se représente non suffisamment compétent dans une langue ou qu'il intériorise une dévalorisation de sa langue maternelle.

L'étude des pratiques linguistiques en France décrit l'importance des pratiques plurilingues, souvent sous-estimées par les locuteurs eux-mêmes (Condon & Régnard, 2010). La pratique conjointe, alliant le français et une autre langue, l'emporte souvent sur la pratique exclusive d'une autre langue. La pratique exclusive de l'autre langue demeure rare et est le fait de personnes nouvellement arrivées en France. Pour les personnes alloglottes nées en France, le français est davantage utilisé par rapport aux autres langues, à l'exception des personnes originaires de Turquie et d'Asie du Sud-est qui privilégient l'usage de la langue maternelle sur la langue seconde. Ces études examinent les politiques linguistiques familiales en fonction des groupes de langues et des pays d'origine, mais ne suffisent pas pour étudier les pratiques langagières des alloglottes nés en France caractérisées par une pratique conjointe. La notion d'exposition au français telle qu'opérationnalisée par Agren *et al.* (2014) permet d'étudier les pratiques langagières à partir des interactions langagières au sein de la famille principalement.

Le phénomène de hiérarchisation des langues se manifeste dans la société et *a fortiori* à l'école. Les travaux sur les représentations des professeurs au sujet des langues et du plurilinguisme tendent à montrer des représentations différentes en fonction du statut des langues (minoritaires/prestigieuses). L'étude de Nante (2008) révèle que d'autres facteurs, comme la difficulté scolaire, interviennent dans les représentations de professeurs exerçant dans des contextes relevant de l'éducation prioritaire. La recherche menée par Bigot, Maillard et Kouamé (2014) rapporte une évolution des représentations des professeurs. Ces auteurs distinguent, par ailleurs, des représentations contrastées en fonction des plurilingues désignés (monolingue apprenant une langue vivante étrangère, alloglotte né en France, allophone...). Nous proposons de voir sous quelles conditions et contraintes se jouent ces représentations en classe. La théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier, 2007) permet de comprendre les actions du professeur en fonction de l'élève et inversement. L'épistémologie pratique du professeur (*ibid.*) met en tension ses représentations collectives sur les langues et le plurilinguisme, ainsi que ses représentations sur les dispositions langagières de ses élèves. La partie 2 se conclut par la formulation de la problématique et des hypothèses qui s'articulent autour de l'influence du plurilinguisme sur les représentations des professeurs en EP.

III. ANCRAGE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

La méthodologie est guidée par la problématique et les hypothèses issues de la réflexion pratique et théorique quant à l'objet de recherche. Elle dépend aussi des conditions et des contraintes de l'investigation, éléments que nous décrivons dans cette troisième partie. Nous explicitons les raisons des choix et des décisions opérés dans la préparation du travail de terrain, pendant mais aussi après, au moment de l'exploitation des données. Nous abordons ainsi les dimensions épistémologiques et éthiques qui ont orienté nos pratiques sur le terrain en lien permanent avec notre posture de chercheur. Sous cet angle, nous présentons les différentes étapes du processus de recherche, à savoir les assises méthodologiques de la recherche, ainsi que les techniques et les outils de constitution des données, le contexte et les modalités de l'investigation sur le terrain (chapitre 5) et le cadre d'analyse et d'interprétation du corpus (chapitre 6).

Chapitre 5. Le dispositif de recherche : entre contraintes et liberté

Outre les modes de restitution et de présentation des résultats, Marchive (2012b) souligne que la réflexion sur le travail d'enquête ethnographique doit porter sur les aspects méthodologiques (entrée sur le terrain et accès aux sources ; choix des personnes ressources, conditions et modalités de l'observation in vivo ; préparation et conduite d'entretien, etc.) et l'exploitation des données recueillies.

Ces questions sont centrales dans la mesure où l'ethnographe les étudie non pas uniquement pour décrire la façon dont la recherche a été conduite, mais surtout pour réfléchir ensuite, au moment de l'analyse, aux effets produits sur le recueil de données.

Nous allons donc présenter le processus d'investigation sur le terrain, depuis le dispositif prévu et réalisé jusqu'à la description des données recueillies (§ 5.2.5.). Le cadre d'analyse issu de l'ancrage théorique donne à voir le traitement et l'analyse envisagés du corpus retenu (chapitre 6). La figure ci-après résume ces étapes :

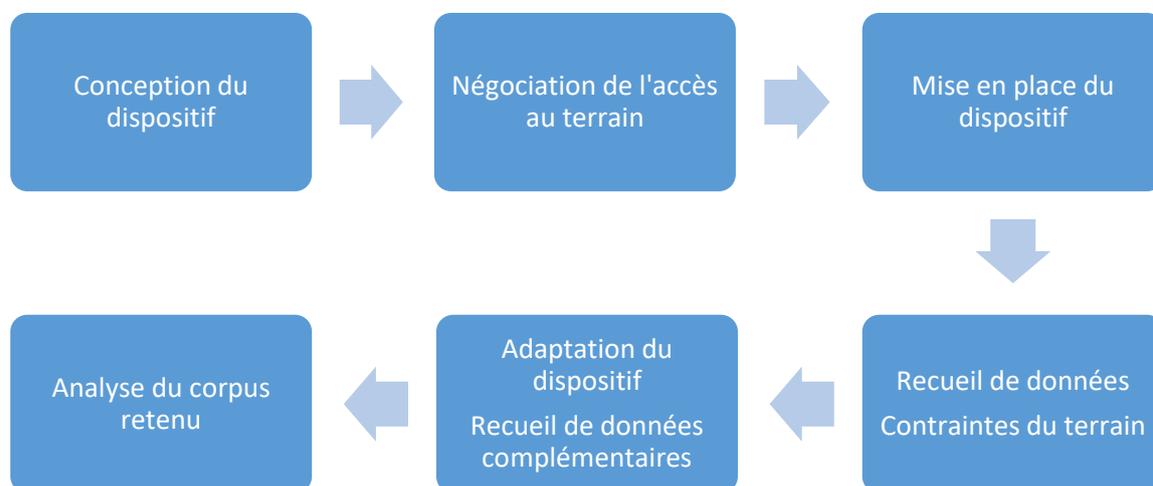


Figure 10 : De la conception du dispositif à l'analyse du corpus

Chronologiquement, une fois le matériel conçu, nous avons « négocié » notre accès aux écoles auprès des responsables académiques, puis des directeurs et professeurs. La mise en place du dispositif prévu a subi des modifications suite aux conditions et contraintes du terrain et a donné

suite à des données complémentaires. Enfin, l'ensemble des données recueillies a fait l'objet d'un choix pour constituer le corpus à analyser au regard de l'ancrage théorique.

5.1. Fondements épistémologiques

5.1.1. Une démarche naturaliste

La problématique et les hypothèses au cœur de notre recherche nécessitent une observation des pratiques d'enseignement-apprentissage en classe, car nous cherchons à décrire pour comprendre les actions des professeurs, ainsi que celles des élèves, en fonction de plusieurs critères (profil linguistique, contextuel...). L'hypothèse relationnelle que nous retenons pour notre étude se manifeste dans les interactions *in situ*. Soit des interactions entre les participants qui ont lieu dans leur contexte social et existeraient en dehors de toute observation ou intervention du chercheur. En d'autres termes, des interactions qui pourraient se répéter de manière ordinaire au fil du temps sans que le chercheur n'ait besoin de les provoquer, orchestrer en tant que telles (Mondada, 2005).

Pour répondre à ces objectifs, nous avons adopté une démarche naturaliste en raison du fait qu'elle se base « sur une approche praxéologique, centrée sur l'observation et l'analyse des actions et interactions ordinaires des participants »¹³² (Mondada, 2005), et dans la mesure où elle correspond à une série d'exigences dont les soubassements épistémologiques relèvent de l'action et du langage en action :

- l'action est située et organisée par ajustement au contexte ;
- l'action est incarnée ;
- l'action est imbriquée dans le temps et il existe une organisation séquentielle de cette temporalité ;
- l'action s'organise grâce à la mobilisation continue et située de détails linguistiques et multimodaux. Les conduites langagières sociales sont situées, elles sont ancrées dans un contexte social qui exerce des effets réflexifs sur leur configuration (Mondada, *ibid.*) ;

¹³² Rappelons que ce n'est qu'à partir des années 90 que la sociologie de l'éducation en France a commencé à étudier des pratiques de classe « in vivo ».

- l'action dont l'ordre est une propriété *emic* vers laquelle s'orientent les participants ;
- l'action est collective, interactive, distribuée ;
- l'action mobilise souvent aussi des objets (artefacts) et des technologies dans l'espace de l'interaction.

La démarche naturaliste obéit à plusieurs principes :

- **le principe de naturalité** qui nécessite de travailler sur des pratiques sociales dans leur contexte ordinaire « *naturally occurring social interactions* »¹³³ sans orchestration du chercheur qui s'adapte aux circonstances ;
- **le principe de pertinence** où les détails des pratiques sont significatifs pour l'organisation de l'action non seulement pour l'analyste, mais aussi et avant tout pour les participants eux-mêmes ;
- **le principe de disponibilité** où les détails doivent être disponibles tout au long de la recherche, du processus au produit final. Par exemple, les enregistrements et les transcriptions doivent rendre compte des ressources (observables) vers lesquelles les participants s'orientent.

« Accueillir des traces de ce qui existe déjà » (Vial, 2005) étant au cœur de notre démarche, nous nous sommes dirigée vers une méthode ethnographique qui est une manière de voir le monde « comme un construit social, une construction locale de sens par les acteurs de terrain, engagés dans leurs activités quotidiennes » (Peppin, 2011, p. 32).

5.1.2. Une orientation ethnographique

L'ethnographie, dont l'étymologie vient des mots ἔθνος et γράφειν (Littré en ligne) qui signifient « peuple » et « décrire », est une science qui a pour objet l'étude et la description des peuples. Le choix de l'ethnographie s'explique ici par nos objectifs visant la description d'un objet

¹³³ Cette nécessité fait également suite aux limites de la caractérisation de l'action à travers le discours sur l'action. Dans le domaine de l'éducation, pour comprendre l'action des professeurs et des élèves, les recherches ont contribué à illustrer la nécessité d'observer directement ces mêmes actions pour mieux approcher le réel. L'un de nos objectifs consiste justement à étudier les représentations des professeurs sur le plurilinguisme à partir de leurs actions et non pas uniquement à partir de leur discours.

d'étude peu exploré : les pratiques langagières des élèves alloglottes nés en France et leur apprentissage du français.

L'ethnographie accorde une importance centrale au travail de terrain, le *fieldwork*, à travers l'observation directe comme technique privilégiée. D'abord centré sur des terres lointaines, le travail de terrain s'intéresse aussi aux univers plus proches des sociétés modernes, aux groupes sociaux (travaux de l'École de Chicago). La proximité est de ce fait un point important et entraîne quelques principes de base et des critères comme :

- l'immersion (partager la vie des gens) ;
- la maîtrise et l'utilisation du langage du groupe social étudié ;
- la durée d'observation sur le terrain (recueillir des données concrètes, tenir un journal) ;
- la durée de l'interprétation des données par le biais « d'un travail minutieux et opiniâtre des données recueillies » (Guigue, 2012, p. 61).

Dans le cas de l'école, la connaissance du terrain à travers ses propres expériences (d'élève puis de professeur) peut constituer un avantage pour l'ethnologue qui se voit faciliter l'accès au terrain et, surtout, parvient à comprendre la situation d'enseignement de « l'intérieur ». Dans le même temps, le défi majeur posé à l'ethnologue consiste à « rendre étrange ce qui est familier ». Concernant le problème de la maîtrise de la langue de scolarisation, nous avons souligné dans la première partie de la thèse (cf. chapitre 2, § 2.3), l'importance de reposer ce problème « autrement ». C'est justement sur ce point que réside l'intérêt de l'ethnographie pour notre recherche dans la mesure où elle éclaire d'un autre regard les réalités scolaires. En effet, il nous semble intéressant d'utiliser les principes méthodologiques de l'ethnographie qui a su rendre familier ce qui était étrange dans les contrées lointaines, pour rendre étranger ce qui est familier dans des mondes sociaux aussi proches que l'école. En ce sens, l'ethnographie semble être le moyen de se départir d'une vision normative des enseignements-apprentissages qui doivent avoir lieu en classe, car, en dépit du fait qu'elle puisse souligner les potentiels dysfonctionnements, l'ethnographie ne fait que les décrire.

L'ethnographie de l'école s'inscrit dans le domaine plus large de l'anthropologie de l'éducation qui allie des dimensions souvent traitées séparément, les dimensions culturelles et sociales de l'enfant (Delalande, 2007). Dans la première partie de cette thèse, nous avons mis en évidence

la nécessité de ne pas réduire la complexité de la situation d'enseignement-apprentissage au moment de l'action en cours, de ne pas la figer en la reliant aux dimensions extrascolaires des professeurs (représentations sur le plurilinguisme) et des élèves (bagages culturels et sociaux hérités). Dans cette perspective, l'ethnographie de l'école revêt toute son importance pour notre recherche.

Comme toute démarche scientifique, « la démarche ethnographique vise à améliorer le professionnalisme des enseignants parce qu'elle s'intéresse, en priorité, aux problèmes qu'ils reconnaissent comme "leurs" » (Burguière, 1992, p. 141). L'utilité sociale et politique (au sens noble du terme) que vise notre recherche consiste à :

- mettre au jour les réalités linguistiques des élèves alloglottes nés en France ;
- apporter des éléments de compréhension autour de l'apprentissage du français des élèves alloglottes, notamment aux professeurs, lesquels parfois ne savent pas comment se positionner par rapport aux alloglottes (Zarate, 2001 Young & Mary, 2009).

5.1.3. Une approche comparative

Avant de décrire ses apports pour notre travail, rappelons que la comparaison remonte bien avant son utilisation en éducation, ou encore en didactique. Les linguistes ont eu, dès la fin du XVIII^e siècle à comparer les langues entre elles pour rendre compte de leurs similarités et de leurs différences. Chnane-Davin et Groux (2009) posent les principes méthodologiques de la comparaison en Éducation. Nous nous appuyons sur ces auteures pour définir notre approche comparative.

L'acte comparatif est central dans notre recherche, il nous aide à mieux comprendre le réel que nous soumettons à l'observation, à l'analyse. Nous avons insisté dans la première partie sur le problème de la langue de scolarisation qui a été *mal posé*, notamment à cause de la comparaison de groupes linguistiquement trop éloignés. Nous avons aussi souligné la comparaison faite entre les alloglottes et les allophones sur le plan de la recherche, dans une démarche logique plus qu'empirique. La comparaison nous est d'emblée apparue évidente pour, d'une part, reposer un problème mal posé et, d'autre part, caractériser les points communs et divergents dans le plurilinguisme des alloglottes et des allophones. L'approche comparative sert à dégager les traits spécifiques et génériques de notre objet d'étude. C'est l'examen avec un objet second qui

permet d'affirmer telle ou telle caractéristique spécifique de notre objet d'étude, que ce soit au niveau du plurilinguisme ou des pratiques d'enseignement-apprentissage. Comme nous l'avons fait remarquer, le problème de la langue de scolarisation a surtout été étudié chez les allophones. Partir de ce qui a déjà été étudié permet d'avoir une base. Pour ce qui est des pratiques langagières des alloglottes, nous avons souligné que les études sociolinguistiques se sont davantage concentrées sur les jeunes adolescents. Une fois encore, la recherche fournit une base de réflexion qui offre aussi la possibilité d'attaquer des points de travail non disponibles par une description sans comparaison.

Si, dans le premier cas, la comparaison est un bon moyen pour décrire l'objet de recherche, elle devient incontournable dans le cas des pratiques d'enseignement. En effet, comment prétendre qu'il existe une influence du plurilinguisme des alloglottes sur les choix didactiques des professeurs en EP si cette situation n'est pas soumise à un examen contradictoire dans le cas où les alloglottes sont moins nombreux, Hors EP ? Et dans un même contexte, comment affirmer que c'est le plurilinguisme des alloglottes qui influence les professeurs si la comparaison avec les allophones n'est pas faite ? Enfin, comment affirmer que les difficultés langagières des alloglottes relèvent du plurilinguisme si celles-ci ne sont pas évaluées en fonction de celles des allophones ? C'est bien ici que réside le rôle de la comparaison : pouvoir affirmer que tel phénomène est présent dans un cas et pas dans un autre.

Difficultés et limites de l'approche comparative

La comparaison est un « allant de soi » que nous effectuons au quotidien (Bouvet, 2001), mais elle ne soulève pas moins des difficultés. À chaque étape de la recherche, la réflexion s'est centrée sur la pertinence de la comparaison et la méthode à mettre en œuvre, constituant toutes deux le canevas de sa fiabilité. Les recherches qui utilisent l'analyse comparée font apparaître un questionnement quasi permanent autour de l'utilité, des objectifs et des modalités de la comparaison. Dans notre recherche, si la réponse à la question *pourquoi comparer ?* figurait dans les objectifs de départ, les questions *quoi, et comment comparer ?* se sont répétées avant, pendant et après le terrain. Ce questionnement était exacerbé par les caractéristiques naturelles de notre terrain : par exemple, pour éclairer un phénomène didactique en EP où les alloglottes sont plus nombreux, il fallait comparer avec des écoles Hors EP. La comparaison ne permettait pas de dire que, dans l'absolu, les professeurs Hors EP ne sont pas influencés par le

plurilinguisme des alloglottes car, d'une part, ces derniers y sont moins nombreux et, d'autre part, les langues en présence sont plutôt des langues valorisées. Un dispositif expérimental où des professeurs Hors EP enseignent à des élèves alloglottes en EP aurait sans doute permis cela.

Au-delà de la pertinence, la validité scientifique de la comparaison repose dans une mise au point constante de ce qui est comparable. Le verbe *parare* dont est issu comparer rappelle bien qu'il s'agit de mettre de pair¹³⁴, de faire un parallèle. Selon Bouvet (2001), notre approche binaire de la comparaison peut constituer un blocage pour une pensée complexe. Quelle voie trouver pour ne pas uniquement comparer terme à terme (comparaison analytique) ni comparer des globalités entre elles (comparaison synthétique) ? Au fond, c'est la question de la validité scientifique qui se pose ici. Pour notre recherche, si nous comparons de manière globalisante, nous tombons dans l'écueil de généraliser à partir de contextes (EP/HEP), alors que, dès le départ, notre approche considère la singularité de l'humain. La comparaison analytique présente l'intérêt de poser côte à côte des éléments, mais elle pose aussi la question de la généralisation. Si nous devons neutraliser plusieurs variables pour avoir des situations semblables, l'échantillon en ressort réduit.

La comparaison a une fonction heuristique dans notre travail, dans la mesure où elle permet de ne pas circonscrire le plurilinguisme à la migration ou au cas des allophones. La comparaison sert aussi à étudier les représentations des professeurs sur le plurilinguisme en dépassant le clivage langues minoritaires/majoritaires et tenter de comprendre quelles représentations plus générales sur le plurilinguisme latentes dans la société circulent dans le discours des professeurs. En effet, en comparant avec des écoles Hors EP, nous avons la possibilité, d'une part, d'accéder à un « riche éventail de situations linguistiques » disponibles dans la notion même de plurilinguisme (Verdhelan-Bourgade, 2007) permettant d'étudier le plurilinguisme des alloglottes, et, d'autre part, nous pouvons effectuer une sorte de méta-comparaison, à un second niveau, en repérant les éléments génériques dans les discours des professeurs indépendamment des contextes, des langues et des milieux sociaux. La difficulté, et la limite de la comparaison, est en effet d'opposer deux contextes dans une relation dichotomique où s'affronteraient de manière présumée des caractéristiques sociales et langagières des élèves

¹³⁴ L'étymologie du verbe comparer (en provençal et espagnol, *comparar*) : de l'italien et du latin *comparare*) de *cum*, avec, et *parare*, mettre de pair, de par, égal (Littré en ligne).

et des représentations des professeurs. La définition même de la locution *cum* « avec » renvoie à cette idée de mise en regard plutôt que de clivage. Pensée dans une dynamique circulaire¹³⁵, la comparaison permet de dégager des traits génériques des pratiques langagières des alloglottes et des représentations sur le plurilinguisme, ainsi que des actions didactiques conjointes dans un continuum qui transcende les contextes. Elle correspond à notre postulat de départ d'une vision ouverte des systèmes où les représentations sur le plurilinguisme doivent être analysées dans une approche systémique qui allie la société dans toutes ses dimensions jusqu'à inclure la civilisation.

5.2. La conceptualisation du dispositif de recherche

La recherche porte sur des écoles en éducation prioritaire et hors éducation prioritaire. Deux niveaux de classe, le CP et le CM2, ont été choisis pour mener cette recherche en lien avec les travaux de Chomentowski (2009) signalant que c'est lors d'un début de parcours que les alloglottes éprouvent le plus de difficultés (CP, 6^e...). Nous avons retenu le CP et avons remplacé la 6^e par le CM2 pour :

- étudier le plurilinguisme d'enfants, de préados peu documentés par rapport aux adolescents, aux « jeunes » ;
- effectuer des comparaisons sur les pratiques langagières d'alloglottes entre 6 et 10 ans, estimer une évolution du plurilinguisme des alloglottes ;
- effectuer des comparaisons sur les représentations des professeurs en fonction de l'âge de l'élève, dans un même niveau scolaire l'école élémentaire. Nante (2008) annonce que les professeurs de son enquête pensent que le plurilinguisme perturbe les apprentissages des jeunes enfants, mais constitue un atout pour les plus âgés.

Le dispositif de recherche est pensé en fonction de l'opérationnalisation réaliste et réalisable de la problématique et des hypothèses. La problématique de recherche porte sur l'influence des pratiques langagières des élèves alloglottes nés en France sur les représentations, ainsi que sur les choix et les actions didactiques, des professeurs en éducation prioritaire.

Les hypothèses qui découlent de cette problématique sont :

¹³⁵ Le tableau *Rythmes* de Robert Delaunay (1932) illustre notre vision circulaire.

Hypothèse 1 :

La surreprésentation des élèves alloglottes en EP conduit les professeurs à surestimer leurs difficultés langagières.

Hypothèse 2 :

L'épistémologie pratique du professeur et les dispositions langagières des élèves alloglottes agissent sur l'action didactique conjointe en EP.

Déclinaisons de la 2^{de} hypothèse :

- ✚ Les professeurs en EP prennent en compte les pratiques langagières des élèves alloglottes dans leurs choix et leurs actions didactiques.
- ✚ Les choix et les actions didactiques des professeurs en EP sont en relation avec les dispositions langagières des élèves alloglottes.

5.2.1. Les pratiques langagières des élèves

Comme signalé dès l'introduction générale de ce travail, nous étudions les pratiques langagières des élèves alloglottes pour les mettre en relation avec les déclarations des professeurs. L'étude des pratiques langagières des élèves poursuit aussi l'objectif de décrire les pratiques langagières des élèves alloglottes nés en France. Nous avons souligné la place d'entre-deux des alloglottes et la nécessité d'étudier leur plurilinguisme (cf. chapitre 2). Ce dernier se trouvant :

- soit englobé avec celui des allophones ;
- soit comparé à celui des monolingues issus de milieu populaire.

La nécessité de travailler sur des pratiques sociales dans leur contexte ordinaire devait nous conduire, pour ce qui est des pratiques langagières des élèves, à prélever ces dernières dans leur contexte naturel ; c'est-à-dire dans les interactions quotidiennes des enfants avec leur famille à la maison et avec leurs pairs hors de l'école. Ou, *a minima*, à les recueillir à travers des entretiens avec les parents chez eux ou bien encore à l'école. En effet, les champs disciplinaires que nous convoquons pour notre recherche (sociolinguistique, psycholinguistique, psycho-

clinique¹³⁶) s'appuient davantage sur des pratiques langagières recueillies dans leur environnement propre (enregistrement de conversations naturelles), testées (compétences orales et écrites) ou déclarées à l'oral. Pour notre part, deux raisons – éthiques et pratiques en lien avec nos objectifs de recherche – nous ont poussée à agir autrement :

Les réticences des parents quant à accueillir un enquêteur chez soi ou à se rendre à l'école pour participer à une enquête sur leurs choix, leurs décisions linguistiques qui sous-tendent des questions identitaires. Donc, finalement et avant tout, un sujet qui concerne la sphère privée, susceptible de faire naître des sentiments de méfiance à l'égard de notre recherche. Étant donné que nous souhaitons gagner la « confiance » des parents, nous n'allions pas courir ce risque, car ce qui nous importait davantage c'était d'obtenir leur consentement pour l'enregistrement vidéo. Les pratiques langagières sont une question centrale dont nous souhaitons rendre compte de la manière la plus proche de la réalité, mais la question des transactions didactiques entre professeurs et élèves en classe en fonction des représentations des premiers et des pratiques langagières des seconds est primordiale. L'enregistrement vidéo des interactions en salle de classe constitue une composante essentielle de notre projet de recherche.

La durée que nécessite le recueil de ce type de données implique forcément l'accès à peu de personnes. Or, l'un de nos objectifs consistait à avoir des connaissances sur le plurilinguisme des élèves alloglottes nés en France, lequel jusqu'ici n'a pas été traité en tant que tel. Pour pouvoir affirmer des caractéristiques du plurilinguisme de ces élèves, un nombre important d'entre eux devait être pris en compte¹³⁷. D'ailleurs, pour les mêmes raisons, nous n'avons pas centré notre étude sur une langue en particulier, mais sur le fait d'être plurilingue, peu importe la langue d'origine.

La mesure des pratiques langagières des élèves par le biais de déclarations présente des limites¹³⁸ (Salaün, 2012 ; Calvet, 2016). Il est, de ce fait, davantage approprié de parler de représentations sur des pratiques langagières que de pratiques langagières. Néanmoins, pour la clarté de l'exposé, nous n'emploierons pas le terme de représentations, nous parlerons de

¹³⁶ Nous ne reviendrons pas ici sur la mesure des pratiques langagières de ces disciplines en lien avec leurs conceptions du plurilinguisme.

¹³⁷ Soulignons que les choix méthodologiques sont faits au début de la recherche, la tendance à l'exhaustivité a dû faire effet encore ici.

¹³⁸ Comme des biais de complaisance ou à l'inverse du déni. D'autant plus que, surtout pour les plus jeunes ayant accès à des langues minorisées, les parents demandent à leurs enfants de « taire » leurs compétences plurilingues.

pratiques langagières déclarées ou de *pratiques langagières*, tout en ayant à l'esprit qu'il s'agit de pratiques déclarées.

Force est de constater aussi que nombre de recherches s'appuient sur des déclarations (questionnaires, entretiens) ou bien encore sur les déclarations des professeurs (Nante & Trimaille, 2013 ; Miguel-Adissu & Maire-Sandoz, 2015¹³⁹). Ces dernières ont, comme dans notre cas, pour objectif de comprendre quelles sont les représentations (pour la première) et quels sont les choix didactiques des professeurs (pour la seconde) en fonction des langues des élèves et des contextes d'enseignement. Dans une certaine mesure, les questionnaires des pratiques langagières seront au service d'un travail qualitatif pour l'analyse des films d'étude, d'une ethnographie de la classe. L'ethnographie de la classe est au service de la didactique :

« Le regard de l'ethnologue fait émerger des processus d'enseignement/apprentissage « naturalisés » par les professeurs et les élèves. Le didacticien les interprète en fonction d'une dynamique d'enseignement/apprentissage » (Miguel-Addisu, 2015, p139).

Les limites liées à la déclaration nous ont d'ailleurs conduites à demander aux professeurs, lors des entretiens de vidéoscopie, de confirmer les déclarations de chaque élève¹⁴⁰. La dimension déclarative des pratiques langagières par les élèves et leurs parents est ainsi confrontée aux perceptions des professeurs. Même s'il ne s'agit pas d'un objectif a priori, ces 2 niveaux de déclarations permettent d'étudier les représentations des professeurs de l'école primaire qui selon Bertucci (2008) ont davantage conscience du plurilinguisme de leurs élèves que des professeurs de niveaux supérieurs.

5.2.1.1 Élaboration, construction du questionnaire

Le questionnaire des élèves est une production finale de plusieurs versions dont une pré-testée auprès d'élèves de CP (1 classe) et de CM2 (2 classes). Le questionnaire est de type sociolinguistique, car il interroge les pratiques langagières à partir de cette discipline. Il est

¹³⁹ Pour Miguel-Addisu et Maire-Sandoz (2015), les déclarations des professeurs sont validées au regard des enquêtes quantitatives sur les pratiques linguistiques en France.

¹⁴⁰ En master, l'échantillon limité à une classe ainsi qu'une observation de longue durée nous a permis de « vérifier » les pratiques langagières déclarées par les élèves. En thèse, le nombre important d'élèves ne nous le permettait pas. Nous nous sommes donc appuyée sur les connaissances des professeurs qui d'après Bertucci (2008) sont bien au fait de ces questions.

adapté du questionnaire proposé par Chnane-Davin, Félix & Roubaud (2011). Le questionnaire destiné aux élèves est disponible en annexe (cf. annexe 6, p. 11).

Composé de 9 questions (Q1 à Q9), il débute par des variables illustratives, à savoir les nom et prénom de l'élève, son âge, son lieu de naissance, son école et sa classe. L'âge permet de savoir si l'élève est « à l'heure ou en retard », c'est-à-dire s'il a redoublé ou non. La distinction entre élèves plurilingues nés en France (alloglottes) et à l'étranger (allophones dont les allophones nouvellement arrivés¹⁴¹) étant essentielle dans notre recherche, le lieu de naissance est une variable très importante. Par ailleurs, à défaut d'avoir des informations sur les parents, cela permet d'approcher une possible transmission des langues. Un enfant né à l'étranger a au moins un parent immigré. Le facteur le plus explicatif du taux de transmission de la langue d'origine étant le lieu de naissance des parents (Condon & Régnard, 2010)¹⁴².

Pour être efficace, un questionnaire doit être simple, clair et facile à comprendre. S'agissant du plurilinguisme où intervient une multiplicité de pratiques langagières, les questions doivent amener le répondant à être le plus exhaustif possible. Tout au long de la construction du questionnaire, nous étions animée par cette préoccupation. La principale difficulté a été de rendre compte du dynamisme du plurilinguisme dans un outil aussi figé et fermé que le questionnaire¹⁴³. Ainsi, nous avons évoqué « les langues » (consigne de départ, Q1 et Q2) et non la langue (sauf pour la Q8) afin d'appréhender les pratiques langagières dans leur dimension plurilingue. Dans les questions, il fallait éviter la répétition « dans/en quelles langues » tout en considérant plusieurs possibilités d'interactions langagières. Cette difficulté a été contournée en variant les interlocuteurs. Nous avons restitué le dynamisme du plurilinguisme à travers des questions ouvertes (sauf pour les Q2 et Q8 qui exigeaient une réponse dichotomique) avec un grand espace de réponse pour que le répondant soit le plus exhaustif possible. Poursuivant cet objectif, nous avons délibérément évité de contextualiser les situations de communication avec des questions larges (sauf pour les Q1 et Q2) laissant au

¹⁴¹ Un enfant né à l'étranger peut être un enfant de couple expatrié. Il n'est pas non plus forcément allophone nouvellement arrivé, car il peut être arrivé en France avant le CP. Pour ces raisons, nous avons demandé aux professeurs de préciser si l'élève est expatrié ou allophone nouvellement arrivé.

¹⁴² La catégorisation *originnaire de vs natif* n'entraîne pas toujours le plurilinguisme. D'autres facteurs liés à la migration jouent dans la transmission des langues. Par exemple, la situation de deux parents migrants est différente de celle d'un couple mixte (Condon & Regnard, 2010). Néanmoins, il y a des chances pour qu'un élève né à l'étranger de parents migrants continue d'entendre d'autres langues, même s'il ne les parle plus.

¹⁴³ L'entretien de par son degré d'ouverture permet, par le jeu des questions, de rendre compte du dynamisme des communications langagières.

répondant la possibilité d'évoquer toutes les langues de son répertoire dans plusieurs espaces sociolinguistiques (Julliard, 1995 ; Calvet, 2016) et de répondre de façon plus *plurielle* (Billiez, 2012).

En revanche, nous avons toujours précisé les interlocuteurs auxquels s'adressent les élèves : les parents (Q3, Q7 et Q8), la fratrie et les amis (Q5) pour caractériser les langues parlées en fonction de l'interlocuteur. La sociolinguistique nous apprend qu'au sein d'une même famille la pratique des langues varie en fonction des locuteurs, du sujet qu'on aborde, etc. Par exemple, un parent peut s'adresser à un enfant dans une langue, ce dernier comprend mais ne sait pas, ou ne veut pas (Azaoui, 2013 ; 2016), s'exprimer dans cette langue et, de ce fait, peut répondre en français. Nous avons aussi fait en sorte que plusieurs communautés sociales sous un aspect linguistique (Calvet, 2016) dans plusieurs espaces sociolinguistiques (Julliard, 1995) soient suggérées à partir d'un seul interlocuteur pour révéler ses diverses identités linguistiques (Deprez., 2005 ; Calvet, 2016 ; Bemporad & Moore, 2013). Le schéma suivant montre les espaces sociolinguistiques (Julliard, 1995 ; Calvet, 2016) concernés par chaque question :

Q1	Q2	Q3, 4,7,8,9	Q5	Q6
•école	•associations cours privés	•maison et en dehors	•école et en dehors	•maison

Figure 11 : Espaces sociolinguistiques convoqués dans le questionnaire

Nous remarquons que la majorité des questions (6/9) ouvrent vers une pluralité de pratiques langagières qui n'ont pas lieu uniquement à l'école et à la maison, mais aussi en dehors de ces espaces sociolinguistiques (*ibid.*). En effet, si pour des enfants de 6-7 ans, c'est davantage à la

maison que le plurilinguisme peut prendre corps, le hors école-maison est tout aussi important pour des enfants de 10-11 ans.

Pour la Q1, s'il ne s'agit que de l'école, nous considérons deux types d'enseignement : l'enseignement obligatoire des langues vivantes étrangères (LVE) et l'enseignement facultatif des Elco. Ce dernier élément permet d'avoir une idée sur la politique linguistique de l'école, et de savoir si des compétences scripturales sont développées dans d'autres langues. En conséquence, ce sont surtout les compétences communicatives (parler 4 questions et comprendre 1 question), puis les compétences scripturales (écrire, lire questions 1 et 2) qui ont été étudiées dans le cadre de ce questionnaire. Le tableau suivant présente les potentielles compétences sollicitées par chaque question.

Questions /compétences	Production orale	Réception orale	Compréhension orale	Compréhension écrite	Lecture orale	Expression écrite
Q1	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Q2	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Q3	✓	✓	✓			
Q4	✓	✓	✓			
Q5	✓	✓	✓			
Q6		✓	✓			
Q7	✓	¹⁴⁴ ✓				
Q8		✓	✓			
Q9		✓	✓			

Tableau 2 : Les compétences langagières sollicitées

Faute de précision dans ce sens, les compétences supposées être sollicitées à travers chaque question ne sont pas nécessairement activées dans la réflexion du répondant au moment de la passation et donc non forcément effectives. Néanmoins, la dimension interactionniste du questionnaire nous autorise à dire, par exemple, que pour la question 5 « *avec mes amis je parle en* » suppose de parler, écouter et comprendre telles langues avec ses amis. Nous avons donc insisté sur la dimension communicative interactionniste des pratiques langagières en utilisant

¹⁴⁴ La production orale est toujours envisagée selon le point de vue de l'élève, sauf ici où c'est la production des parents qui est sollicitée.

des questions comme *quelles langues parles-tu, comprends-tu ?* Plutôt que de dire *quelles sont tes langues ?* susceptible de faire appel à la dimension identitaire et non forcément effective des langues (Dabène & Billiez, 1987)¹⁴⁵.

La production orale est toujours envisagée selon le point de vue de l'élève, sauf pour la question 7 où c'est la production orale des parents qui est interrogée pour refléter la diversité des alternances codiques selon les contextes et les personnes. En effet, les parents peuvent échanger dans leur langue d'origine et s'adresser à leurs enfants en français, surtout dans les cas de mariages bi-nationaux, ou lorsque les deux parents sont migrants, etc. Dans cette question, comme dans les questions 1, 2, 3, 4, 5 et 8, nous avons fait appel à des situations de communication au sein de « dyades précises » (Puren, 2012)¹⁴⁶ : père-mère, enfants-parents, enfants-enfants, mais nous avons omis la communication possible des parents vers les enfants. Nous avons évoqué uniquement la compréhension orale des langues des parents par les enfants. Cela est dû à notre volonté de mettre l'élève au cœur des interactions langagières afin de faciliter la compréhension et l'appropriation du questionnaire, ainsi qu'à notre souhait d'éviter la répétition¹⁴⁷.

5.2.2. Les représentations des professeurs

Les représentations des professeurs sur les pratiques langagières des élèves alloglottes sont étudiées à partir de questionnaires et à partir de séances filmées. Le questionnaire destiné aux professeurs est consultable en annexe (cf. annexe 7, p. 13)

5.2.2.1 Les questionnaires

Le questionnaire final présenté ici est passé par plusieurs versions dont une a été pré-testée auprès de 4 professeurs (2 CP et 2 CM2) comprenant 2 professeurs-chercheurs (1 au CP et 1 au CM2).

¹⁴⁵ « L'espagnol, c'est ma langue mais c'est pas ce que je parle » : j'affirme mon adhésion à la communauté espagnole sans qu'il y ait des pratiques langagières effectives dans cette langue.

¹⁴⁶ Même au-delà de triades, dans les questions 1 et 2 entre élèves et professeur.

¹⁴⁷ Nous aurions pu ajouter la question « mes parents *me* parlent en » en écho à « mes parents parlent en ». Une version antérieure du questionnaire prévoyait d'interroger les pratiques langagières des enfants avec leurs parents et des parents avec leurs enfants :

1. Dans quelles langues parlent tes parents ?
.....
2. Parles-tu cette/ces langues avec eux ? Oui Non
3. Si tu as coché non, quelles langues parles-tu avec tes parents ?
.....
4. Comprends-tu la/les langue(s) de tes parents ? Oui Non

L'objectif du questionnaire était de connaître les représentations des professeurs sur le plurilinguisme en lien avec la maîtrise de la langue de scolarisation : le plurilinguisme des alloglottes est-il considéré comme un atout ou un obstacle ?

Le questionnaire se compose de 7 questions :

Il débute par des informations générales sur la classe et le professeur. Des variables illustratives permettent d'avoir entre autres :

- le nombre d'élèves allophones nouvellement arrivés ; comme nous souhaitons les distinguer des alloglottes, cette information est importante à détenir.
- L'expérience professionnelle, dont les effets sur la pratique sont connus, est renseignée avec une information concernant le nombre d'années en fonction des contextes (EP/HEP). Cette dernière mesure est indispensable pour interpréter les représentations. Dans le cas où le professeur n'a aucune expérience dans l'enseignement-apprentissage EP, nous pouvons dire qu'il n'a pas de réelle expérience avec les alloglottes dans la mesure où ces derniers sont nombreux dans ce contexte. Ses représentations peuvent relever de représentations collectives. Dans le cas inverse, les représentations relèvent aussi de représentations forgées dans l'expérience, des représentations professionnelles.

Ensuite, sont posées des questions ouvertes sur les langues d'origine des élèves (Q1), les langues pratiquées par les élèves à l'école et en famille (Q2). À l'instar de Nante (2008), nous avons choisi de recueillir les données sur les pratiques langagières des élèves chez les professeurs. Les questions 1 et 2 poursuivent l'objectif d'accéder aux connaissances des professeurs sur le plurilinguisme de leurs élèves. Ont-ils une idée proche ou éloignée de la réalité telle que déclarée par les élèves et les parents ? Existe-t-il une différence de connaissances entre les professeurs en EP et Hors EP ?¹⁴⁸ Notamment sur la distinction entre langues d'origine et langues pratiquées qui tient au fait que la première formulation renvoie à l'appartenance à une communauté sociolinguistique et la seconde à une pratique des langues au sein de cette communauté (ou à une autre d'ailleurs). En d'autres termes, les professeurs perçoivent-ils le fait que l'élève puisse appartenir à une communauté sociolinguistique sans pour autant développer des compétences dans la langue de cette communauté ? Les langues

¹⁴⁸ Aussi, il est assez difficile de tester l'hypothèse de l'influence du plurilinguisme des élèves alloglottes sur les choix didactiques des professeurs en EP si ces derniers en ignorent l'existence.

pratiquées à l'école donnent un aperçu sur les choix linguistiques faits par l'école, ainsi que les langues parlées par les élèves entre eux, la plupart du temps dans la cour¹⁴⁹.

Des questions fermées interrogent le niveau de la classe (Q3) selon une échelle décroissante d'excellent à grande difficulté, ainsi que le niveau de difficulté de la classe à travers les dispositifs d'aide dont bénéficient les élèves¹⁵⁰ (Q4). Ces questions permettent d'expliquer et de nuancer l'interprétation des choix didactiques des professeurs en fonction du niveau général de la classe et du niveau de difficulté déclarés. La Q4 vérifie la robustesse de la question 3.

La question fermée (Q5) interroge le niveau de maîtrise de la langue française¹⁵¹ en fonction des pratiques langagières des élèves. Dans cette question, il y a pour chaque catégorie une échelle de niveau de maîtrise de la langue française décroissant (d'*excellent* à *insuffisant*) représentée par des cases que les professeurs doivent cocher. Nous avons opéré une première distinction entre les monolingues (désignés comme des élèves pratiquants « uniquement le français » à la maison) et les plurilingues (« d'autres langues que le français »). Ensuite, nous avons opéré une seconde distinction au sein de la catégorie plurilingue, entre les alloglottes (« élèves nés en France ») et les allophones (« élèves nouvellement arrivés en France (ENAF¹⁵²)»). L'objectif de cette distinction consiste à savoir s'il existe des différences dans les représentations des professeurs au sujet de ces deux catégories d'élèves.

La question ouverte (Q6) interroge les domaines dans lesquels les alloglottes et les allophones auraient des difficultés. La question 6 renferme plusieurs interrogations sous-jacentes : les professeurs déclarent-ils des difficultés communes aux deux groupes ?¹⁵³ Les domaines cités sont-ils des domaines déjà évoqués dans ce qui fait difficulté dans l'apprentissage d'une langue seconde (par exemple, des interférences linguistiques) ? Ou s'agit-il de difficultés déjà décrites chez des élèves monolingues issus de milieu populaire ? Ou bien encore les domaines évoqués

¹⁴⁹ Dans une version antérieure, nous avons dissocié ces deux aspects avec les questions suivantes : *Quelles sont les langues étrangères et régionales que vous enseignez à vos élèves ? Quelles sont les langues pratiquées par vos élèves à l'école ?* Nous avons estimé que la seconde question pouvait inclure les deux dimensions, nous avons donc allégé le questionnaire.

¹⁵⁰ Le dispositif d'aide dédié aux allophones (Upe2A) est absent, car nous avons demandé cette information directement aux professeurs. Nous voulions connaître le nom des élèves pris en charge par ce dispositif.

¹⁵¹ Pour éviter des ambiguïtés, nous avons préféré l'utilisation de langue **française** pour langue de scolarisation.

¹⁵² ENAF, acronyme précédant celui d'EANA pour désigner les élèves nouvellement arrivés.

¹⁵³ La distinction entre alloglottes et allophones dans la question 6 était au départ purement pratique. Par la suite, il nous est apparu intéressant de comparer le point de vue des professeurs au sujet de ces deux catégories d'élèves plurilingues : considèrent-ils que les uns ou les autres ont des difficultés spécifiques ? Ou bien pensent-ils que, quelle que soit la catégorie, les difficultés sont les mêmes ?

relèvent-ils de représentations concernant le plurilinguisme ? Les professeurs en EP connaissent-ils et déclarent-ils davantage de difficultés que les professeurs Hors EP ?

Les questions 5 et 6 constituent le cœur du questionnaire dans la mesure où nous interrogeons les représentations des professeurs sur les élèves plurilingues en contextualisant fortement les pratiques langagières : celles des alloglottes nés en France et celles des allophones dont les allophones nouvellement arrivés.

Enfin, la question fermée (Q7) avec, à la fin, une modalité ouverte concerne tous les élèves plurilingues¹⁵⁴. La question évoque les facteurs liés à une difficulté précise, l'incompréhension du discours pédagogique. Les propositions de réponses font référence à l'élève : « *ne comprend pas le sens des mots* », « *n'est pas assez imprégné de la langue scolaire* », et à sa famille : « *ne bénéficie pas suffisamment d'étayage de la part de ses parents* »¹⁵⁵. Les deux premières propositions n'évacuent pas la famille, car l'idée d'une pratique autre que le français à la maison y est sous-jacente. L'organisation des propositions inclut progressivement la famille pour diriger le professeur vers des facteurs externes à l'école et faire émerger dans la modalité ouverte « *autre chose* » ses éventuelles représentations sur le plurilinguisme familial.

5.2.2.2. Les séances de classe : l'observation filmée

L'observation filmée correspond à l'objectif d'étudier, d'une part, l'influence des pratiques langagières des alloglottes dans les choix et les actions didactiques des professeurs et, d'autre part, les dispositions langagières des élèves qui motivent ces choix.

Les pratiques d'enseignement-apprentissage sont appréhendées à travers diverses démarches (quantitatives et qualitatives) qui analysent des pratiques (observation directe) ou des déclarations sur des pratiques (questionnaires, entretiens)¹⁵⁶. La démarche originale d'étudier les représentations des professeurs à partir des pratiques et non des discours nous a conduite vers l'observation directe. L'observation *in situ* provient aussi de la nécessité de comprendre comment se produisent les transactions didactiques entre professeurs et élèves alloglottes nés en France. Pour observer les situations didactiques en classe, deux possibilités s'offraient à

¹⁵⁴ Ici, aucune distinction n'est faite entre les alloglottes et les allophones.

¹⁵⁵ Les recherches en sociologie (cf. chapitre 3, § 3.1) montrent que les professeurs évoquent souvent la famille et l'élève pour expliquer les difficultés.

¹⁵⁶ Nous avons souligné, dans la 1^{re} partie, l'importance accordée aux pratiques en situation dans toutes les disciplines qui s'intéressent à l'Éducation.

nous : l'observation avec ou sans enregistrement audio. Nous avons choisi la seconde option pour les avantages pratiques qu'elle offre¹⁵⁷ :

Sans enregistrement	Enregistrement vidéo
Notes ou grille de codage	
Centration obligatoire sur des observables	Centration observables et grille de codage pas nécessairement obligatoire avant l'observation
Grille de codage obligatoirement avant l'observation	
Non ubiquité : impossibilité humaine de tout capter	Ubiquité : conservation totalité comportements, communications dans le champ de la caméra ¹⁵⁸
Nécessité de la vitesse d'écriture	
Sollicitation importante de la mémoire du chercheur	Capacités artificielles inhérentes à la caméra

Tableau 3 : Avantages pratiques de l'enregistrement vidéo

Outre les avantages évoqués, nous avons choisi d'enregistrer les séances de classe pour plusieurs raisons :

La nécessité d'identifier les élèves : l'enregistrement audio ne permet pas de définir les interlocuteurs. Cette question est importante dans notre recherche, car nous souhaitons observer les actions des professeurs en fonction des profils langagiers des élèves. En ayant à disposition le plan de la classe avec les noms et prénoms des élèves, ainsi que leurs pratiques langagières (questionnaires), nous pouvons identifier si l'élève est alloglotte, allophone ou monolingue. L'hypothèse de l'influence des représentations des professeurs concernant le plurilinguisme sur leurs choix didactiques rendait obligatoire l'identification des élèves que ne permet pas un enregistrement uniquement audio. De plus, l'enregistrement vidéo donne la possibilité d'accéder à des paramètres non verbaux. Une difficulté, comme l'anxiété langagière ou l'insécurité linguistique, peut se traduire par un comportement pouvant être perçu au travers d'un film.

¹⁵⁷ À l'exception de la possibilité d'accéder aux modalités paraverbaux (déplacements corps, gestuelle) l'enregistrement audio présente des avantages similaires à l'enregistrement vidéo.

¹⁵⁸ Nous verrons par la suite qu'il n'est pas superfétatoire de dire que l'ubiquité est liée au champ de la caméra, et dépend donc du nombre de caméras (une ou plusieurs) et de leur position (statique ou mobile).

Les contraintes du temps dédié à l'observation filmée et au recueil de données. Dans le cadre de la thèse, le recueil de données doit intervenir assez tôt pour pouvoir mener ensuite les étapes suivantes (analyse des résultats, synthèse...). Quand bien même à ce stade de la recherche, nous savions ce que nous souhaitions observer, nous n'étions pas totalement fixée sur les observables à retenir¹⁵⁹. Par ailleurs, se centrer sur les observables fixés au préalable pouvait nous faire passer à côté d'événements inattendus ou imprévus. Ainsi, ces éléments peuvent être imperceptibles au moment de l'observation de par notre concentration à noter nos observables, mais visibles au moment du visionnage (répété) du film d'étude. De la même manière, le repérage des régularités et des irrégularités dans les transactions didactiques entre professeurs et élèves nécessite une immersion de longue durée sur le terrain.

D'une part, l'enregistrement vidéo peut offrir des points de vue auxquels le chercheur ne s'intéresse pas *a priori* et lui permet ainsi d'affiner ses hypothèses de recherche ou de formuler de nouvelles hypothèses au gré de l'avancement de l'enquête (Engle, Conant & Greeno, 2007). D'autre part, la réécoute infinie, et donc un retour sur les événements à étudier, permet de « manipuler » la réalité par des retours, accélérations, zooms... (Sensevy, 2008) et de s'immerger dans la multiplicité de transactions didactiques. L'augmentation des possibilités d'acuité, d'exhaustivité d'observation devient fortement utile lors de l'analyse, car le chercheur peut choisir entre différentes échelles et grains d'analyse (macro, méso, micro).

La tendance à l'exhaustivité animée par une logique de la représentativité. L'enregistrement vidéo répond également aux besoins d'accéder à un échantillon représentatif des élèves alloglottes en classe. Il correspond sans doute aussi à l'ambition (l'écueil) classique de l'apprenti-chercheur qui désire tout embrasser sans perdre « une miette ».

Nous avons donc choisi de filmer deux séances de classe : l'une en français et l'autre en mathématiques puisque nous nous intéressons au français de scolarisation comme objet et comme outil d'apprentissage. Pour compléter l'enregistrement vidéo et audio des séances de classe, nous avons prévu de récupérer ou photographier les outils et supports utilisés par les professeurs et les élèves (fiches, exercices, traces écrites au tableau...). Pour compléter les séances, nous avons prévu de demander aux professeurs la fiche de préparation pour chaque séance en amont, puis de réaliser un entretien informel à chaud en aval. La fiche de préparation

¹⁵⁹ La prise de notes est un travail intellectuel, un mécanisme mental qui demande plusieurs actions : écouter ce qui est dit, comprendre l'information, analyser pour organiser ses idées, sélectionner pour faire la synthèse et enfin écrire. Cela suppose donc d'observer ce qui nous intéresse en particulier.

permet de comprendre les séances à partir des objectifs fixés et permet aussi de mesurer l'écart entre ce qui était prévu par le professeur et ce qui s'est finalement réalisé.

5.2.3. La relation avec les enquêtés

Outre la conception du protocole de recherche, la première année de thèse a été consacrée à négocier notre accès à l'institution scolaire. Tout d'abord, à partir des demandes d'autorisation, puis à partir de contacts (entretiens téléphoniques puis physiques, courriels) avec les écoles volontaires. Les demandes d'autorisation pour intervenir dans le champ scolaire ont été difficiles et longues à obtenir (cf. annexe 1, p. 4). Pour résumer, nous avons demandé des autorisations à des niveaux différents du système éducatif pour arriver jusqu'aux autorisations des professeurs :

1. au directeur académique adjoint des services de l'éducation nationale (DAASEN) du département des Bouches-du-Rhône qui, en tant que responsable du CASNAV, nous a mise en relation avec son coordinateur ;
2. aux inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN) des 14 circonscriptions¹⁶⁰ de Marseille ;
3. Enfin, aux directeurs des écoles élémentaires des trois circonscriptions de Marseille ayant donné leur accord.

À titre d'exemple, dix mois se sont écoulés pour les deux premières étapes. Pour obtenir les autorisations, nous avons remis aux inspecteurs¹⁶¹ l'autorisation délivrée par le DAASEN (cf. annexe 1, p. 4). Après avoir obtenu l'accord de trois IEN¹⁶², nous sommes entrée en relation avec les directeurs des écoles par contact téléphonique. En plus de la synthèse du projet de recherche nous leur avons envoyé un exemplaire des questionnaires ainsi que les documents d'autorisation de filmer destinés aux professeurs et aux élèves.

¹⁶⁰ En France, une circonscription dirigée par un inspecteur de l'Éducation nationale (IEN) réunit plusieurs écoles. « La circonscription correspond d'abord à une délimitation territoriale administrative ; elle est un arrondissement, un groupe de cantons, un canton ; destinée à permettre l'exercice de l'inspection et la diffusion de programmes, d'instructions et de méthodes, elle devient progressivement une zone administrée d'écoles primaires. Ces zones sont déterminées par plusieurs facteurs : les capacités de déplacement de l'inspecteur, le nombre d'écoles et leur éloignement » (Leloup & Caraglio, juin 2015, p. 12-13).

¹⁶¹ Parce que le « flou, l'imprécision de la recherche ethnographique est bien souvent une condition de la recherche », nous avons pris soin de ne pas tout dire sur les objectifs de la recherche dans la documentation remise aux IEN. En revanche, nous avons décrit dans le détail les modalités de l'observation, la passation du questionnaire en lien avec notre positionnement éthique.

¹⁶² Nous avons sollicité les IEN par mail à deux reprises, en mai et en septembre 2017 ; trois inspecteurs nous ont répondu.

« L'établissement de la relation avec les informateurs a, d'une part, des effets sur la qualité de leur collaboration et donc, en définitive, sur la qualité des données ainsi constituées ; d'autre part, elle a des effets sur les relations de confiance, d'acceptation, voire d'intérêt ou de curiosité scientifique que les informateurs nourriront envers les enquêteurs » (Mondada, 2005, p. 9).

Gagner la confiance des enquêtés est centrale dans le parti pris d'une démarche naturaliste qui se veut proche de la réalité : l'enquêté doit se sentir en confiance pour se livrer complètement. En résumé, la qualité des données recueillies va dépendre du degré de participation de l'enquêté lui-même, dépendant de la relation établie avec l'enquêteur.

5.2.3.1 De la négociation à la coercition

La demande d'autorisations hiérarchiquement « descendante », outre le fait qu'elle constitue la pratique *ad hoc* pour mener une recherche dans une école élémentaire¹⁶³, permet aussi de rassurer les acteurs quant au bien-fondé de celle-ci. Dans le même temps, et il faut en être conscient, cette démarche peut faire naître des sentiments de coercition susceptibles de créer des biais. En effet, à l'exception de l'un d'entre eux (désormais IEN 1), nous n'avons pas connaissance de la manière dont les IEN ont sollicité les directeurs d'écoles¹⁶⁴, ni de celle dont les directeurs ont sollicité les professeurs :

¹⁶³ En principe, un professeur du primaire ne peut recevoir un observateur dans sa classe sans l'accord de l'IEN. Les collèges et lycées ne dépendent pas d'une circonscription, mais sont gérés par leurs propres chefs d'établissements.

¹⁶⁴ D'ailleurs, nous ne savons pas si les IEN ont contacté les directeurs puisqu'ils nous ont invités à le faire.

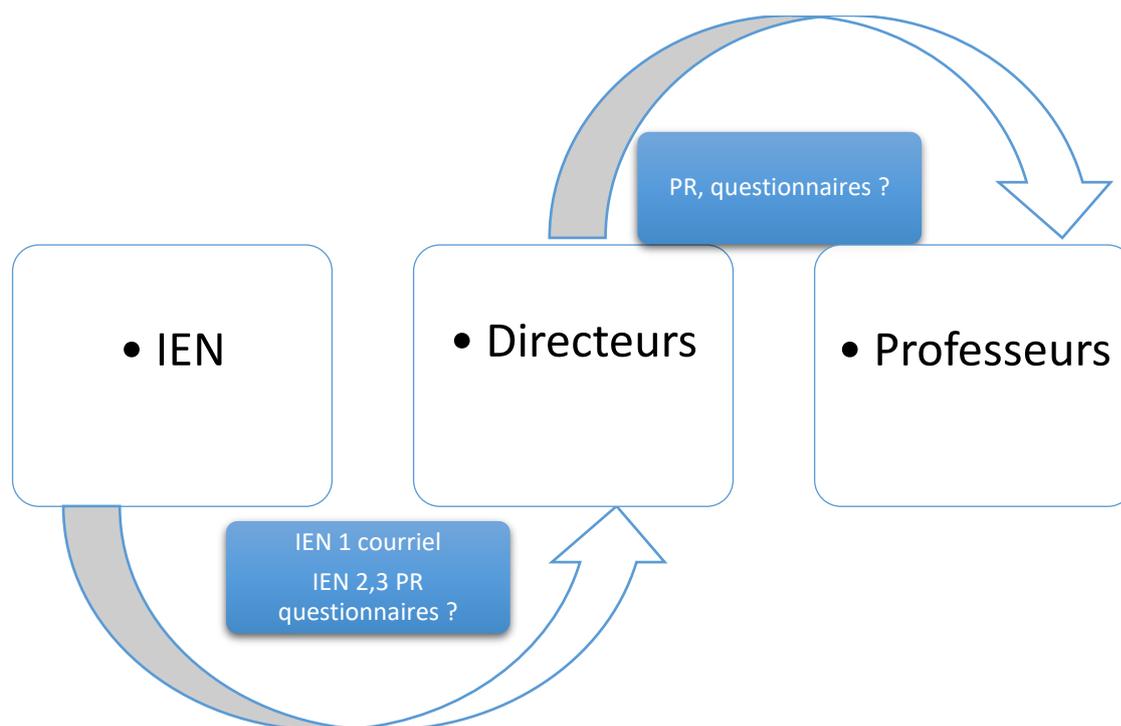


Tableau 4 : Accès au terrain

Étant donné que nous avons adressé par courriel aux inspecteurs la synthèse du projet de recherche (PR), les questionnaires, ainsi que les autorisations de droit à l'image¹⁶⁵, nous supposons que ce sont ces documents qui ont été transmis aux directeurs et aux professeurs comme support de présentation. La demande d'autorisation pour filmer les élèves est consultable en annexe (cf. annexe 4, p. 9)

L'IEN 1 nous fournit un exemple de la manière dont la demande de participation a été formulée :

« Pourriez-vous me dire si vous accepteriez de recevoir dans vos classes et écoles cette personne qui fait une thèse en sciences de l'éducation ? Pour sa recherche, elle a besoin de conduire de petites enquêtes auprès d'élèves et d'enseignants. Vous trouverez ci-joint le dossier complet. Je pense qu'il nous faut aussi savoir collaborer à notre manière avec les personnes qui font évoluer nos connaissances dans ce qui est le cœur de notre métier, les apprentissages. Je compte donc sur vous. Le protocole me semble léger et ne prendre ni temps excessif ni investissement extraordinaire de votre part. L'échange avec cette chercheuse peut aussi être enrichissant pour ceux qui la recevront » (IEN 1, cf. annexe 2, p. 5).

Les encouragements à faire évoluer les connaissances sur les apprentissages, cœur du métier des professeurs, sont liés à une logique d'un moindre coût (*petites enquêtes, protocole léger, ni*

¹⁶⁵ Ce sont ces documents qui ont été envoyés par la suite aux directeurs des écoles. Il faut préciser que l'autorisation de droit à l'image pour les écoles de l'IEN 3 ne prévoyait pas de diffusion ultérieure des images des professeurs dans la recherche et la formation.

temps excessif, ni investissement extraordinaire). La relation contributive à la connaissance sans effort considérable est une relation que nous avons retrouvée dans le discours des directeurs et des professeurs participants. À l'inverse, les refus étaient toujours justifiés par l'impossibilité de consacrer du temps à autre chose qu'à son travail, eu égard à la polyvalence que doit assurer le professeur. Mais le temps n'est pas la seule raison des réticences des professeurs, l'idée d'être évalué ou d'être perturbé dans son cours par l'intrusion du chercheur doit parfois conduire les professeurs à se servir du temps comme prétexte. Face à ses collègues, la direction, le professeur aurait-il honte de refuser de contribuer à la science ?

Le caractère de consentement libre est perceptible chez les IEN 2 et 3, ils l'expriment en ces termes :

- « Je ne vois pas d'obstacle à ce que vous sollicitiez les directeurs de ma circonscription pour leur demander de diffuser le questionnaire à leurs adjoints ou de vous permettre de filmer des séances. **Il leur revient de vous délivrer ou non l'autorisation**¹⁶⁶ » (IEN 2 ; cf. annexe 2, p. 5).
- « Elle pourra solliciter les écoles suivantes, **sous réserve que** les directeurs d'école et les professeurs des classes concernées **acceptent** qu'elle assiste à des séances de classe et qu'elle filme ces séances. **Aucune obligation n'est faite** aux directeurs et professeurs concernés **d'accepter** de la recevoir » (IEN 3, document d'autorisation pour les directeurs ; cf. annexe 2, p. 5¹⁶⁷).

Le terrain en sciences humaines et sociales possède la caractéristique majeure de ne pas être rigide : les acteurs sociaux (les directeurs, les professeurs, les élèves et leurs parents) qui agissent dans ce terrain sont avant tout des êtres humains. De ce fait, une « bonne introduction » au terrain (par un inspecteur ou un directeur) n'implique systématiquement la collaboration des professeurs et des élèves. La collaboration des enquêtés doit être sans cesse négociée et à chaque étape de la recherche. Elle n'est jamais définitive, car elle peut toujours être compromise par un incident, une « erreur anthropologique » que pourrait causer le chercheur (Marchive, 2012).

¹⁶⁶ C'est nous qui mettons en gras.

¹⁶⁷ L'IEN 3 nous a remis un document spécifiant les conditions de notre intervention dans les classes (anonymat, diffusion de la recherche...). Nous l'avons signé et l'avons remis pour signature aux directeurs et à un professeur des écoles de sa circonscription.

En d'autres termes, une collaboration peut tourner à un échec total sur le terrain ou à une participation minimale des professeurs¹⁶⁸.

Dans ce travail, nous avons été confrontée à des situations qui illustrent bien que le consentement « libre » n'exclut pas par la suite des sentiments de coercition chez les acteurs. Nous les avons identifiés à deux reprises au cours de notre recherche, nous évoquons ici la coercition qui a eu un effet sur la relation avec les enquêtés. En effet, l'ensemble des enquêtés ont choisi de participer à notre recherche. Néanmoins, le sentiment de coercition a eu lieu dans la relation directeur/professeurs et a eu des conséquences directes sur le mode de participation des professeurs¹⁶⁹ dans une école. Nous pensons que la prise en main de l'organisation du dispositif par le directeur en est la principale cause. Pour tous les professeurs, nous avons convenu ensemble d'une date pour mon passage, sauf pour ceux de cette école où c'est le directeur qui s'en est chargé. La forme du contact, de l'engagement, de la crédibilité, de la confiance varie énormément selon que l'établissement de la relation d'enquêteur à enquêté se fait au préalable, durant le terrain de manière durable, au moment de l'enregistrement, voire après.

Nous avons décelé ce sentiment de coercition au cours du recueil de données¹⁷⁰ et en avons eu la confirmation lors d'un entretien avec l'un des professeurs. Ainsi, souvent nos courriels restaient sans réponse jusqu'à l'intervention du directeur. L'erreur a été de le laisser prendre les choses en main auprès des professeurs. Mais de manière pragmatique, puisqu'il était notre seul collaborateur (de surcroît très réactif à nos sollicitations), nous avons dû faire appel à lui pour avoir des réponses. Sans doute cela a-t-il renforcé le sentiment de coercition chez certains¹⁷¹. Pour ces professeurs, nous avons pallié ce sentiment par des courriels où nous valorisons leur

¹⁶⁸ Nous employons les termes participation et collaboration dans leur acception première. Nous les distinguons par rapport au fait que le premier fait appel à l'idée de prendre part à la recherche sans pour autant s'investir. Tandis que le second évoque l'idée de travailler avec le chercheur sans forcément s'impliquer, mais ne serait-ce qu'en tentant de répondre aux questions qu'il se pose.

¹⁶⁹ Il s'agit de l'école F dont le directeur (professeur de CM2) a demandé aux 4 classes de CP et CM2 de participer à notre recherche. Nous verrons dans le recueil de données comment s'est traduit le sentiment de coercition.

¹⁷⁰ Pour discuter des modalités de notre observation, l'un des professeurs met en objet de son courriel « visite de classe » nous renvoyant, non intentionnellement, l'image d'un chercheur qui vient prélever ce dont il a besoin ou bien encore d'un IEN.

¹⁷¹ Le sentiment de coercition s'est manifesté chez les $\frac{3}{4}$ des professeurs : deux d'entre eux ont refusé d'être filmés, le troisième m'a fait part directement du regret de ne pas avoir été associé à cette recherche. Le quatrième professeur, par ailleurs maître formateur, n'a rien manifesté.

participation (remerciements, reconnaissance...) ¹⁷². Nous pensons que c'est en partie cela qui a contribué à leur collaboration.

5.2.3.2 De la participation à la collaboration

Comme c'est souvent le cas, la participation des enquêtés – en l'occurrence des professeurs – a été variable. Étant donné que notre ressenti sur le terrain dépend au fond de notre subjectivité, nous tentons d'analyser leur participation en fonction de plusieurs critères ¹⁷³ liés les uns aux autres par des phénomènes de succession ou de causalité :

Les premiers contacts. S'il est délicat (et subjectif) de préjuger de l'adhésion d'un professeur à une recherche dans la « qualité » de l'accueil, la manière de répondre à la demande du chercheur semble être un bon indicateur. Les premiers contacts avec l'ensemble des professeurs nous ont placée dans une dynamique collaborative, hormis pour ceux de l'école F où il était question pour eux de répondre dans un esprit de participation simple. Il leur est apparu qu'il s'agissait essentiellement de préparer les documents demandés (questionnaires, plan de classe, notions abordées), de connaître mes attentes.

La mise en place du dispositif, notamment le temps écoulé pour récupérer les documents des parents (questionnaires et autorisations de droit à l'image) ¹⁷⁴. Tous les professeurs ¹⁷⁵ ont fait en sorte d'obtenir le maximum d'autorisations de filmer de la part des parents.

Le statut conféré à l'apprenti-chercheur dans la mesure où « l'on sait combien les représentations de qui l'on est et de ce pour quoi on pose nos questions conditionnent la nature des réponses que l'on pourra obtenir » (Salaün, 2012, p. 105). Nous nous sommes présentée aux professeurs et conduite naturellement sur le terrain comme une étudiante qui se pose des questions et qu'il faut aider ¹⁷⁶. En effet, la posture d'étudiante en sciences de l'éducation permet à la fois de se sentir et d'être considérée par les enquêtés comme ni totalement naïve ni totalement experte des questions de l'éducation. Cette posture à mi-chemin entre la

¹⁷² La lecture des échanges avec l'ensemble des professeurs montre que nous avons écrit davantage aux professeurs de cette école (sans compter les courriels de relance) et nous avons redoublé de considération envers eux.

¹⁷³ La catégorisation à partir de critères « objectifs » n'évacue jamais totalement la subjectivité.

¹⁷⁴ Bien entendu, il s'agit d'une seule facette explicative. D'autres éléments, comme la relation famille/école, ou encore le temps dédié à la recherche entrent en jeu.

¹⁷⁵ 3 professeurs (Géraldine, Laure et Elena) ont écrit aux parents pour les encourager dans ce sens. Laure nous a même demandé de rédiger un mot de présentation de notre recherche pour les parents.

¹⁷⁶ Même si, au départ, les professeurs Yann, Capucine et Katelyne nous ont renvoyé l'image d'un chercheur de laboratoire, la relation collaborative a tendu vers l'image d'une étudiante.

connaissance et l'ouverture à d'autres connaissances est essentielle car elle facilite les conditions d'observation et d'analyse, comme le souligne ici Marchive (2005) :

« Un indigène et un étranger n'auront évidemment pas sur celle-ci le même regard. On peut même douter que l'un et l'autre puissent être les ethnographes d'une situation dans laquelle ils sont, soit totalement immergés, soit totalement exclus : dans les deux cas ils ne peuvent rien voir, soit qu'ils soient non impliqués, soit qu'ils ne puissent rien comprendre à ce qui se passe ici » (Marchive, 2005, p. 82).

En effet, lors des observations, la posture d'étudiante en sciences de l'éducation facilite l'immersion dans les classes et, de ce fait, une compréhension de la situation d'enseignement-apprentissage de « l'intérieur », nécessaire pour l'analyse :

« La réalité est plus complexe et la connaissance de la situation d'enseignement de l'intérieur peut constituer une des conditions de facilitation de la compréhension de ce qui se passe hic et hunc. Prenons le seul exemple de l'analyse des situations didactiques : non seulement la proximité rend plus facile l'identification des phénomènes, mais elle permet d'en mieux saisir les multiples aspects, d'en repérer les différents pages, voire d'en proposer des analyses mieux étayées » (Marchive, 2005, p. 82).

La relation enquêteur/enquêté se tissait au regard d'un objet tiers à la recherche, un critère liant l'enquêté à l'objet de recherche réside dans :

a. L'intérêt suscité par la recherche qui pourrait se traduire par une demande explicite des résultats¹⁷⁷. Plusieurs professeurs semblaient intéressés par la question¹⁷⁸ et nous ont demandé de leur faire part des résultats à l'issue de la recherche. Le professeur Géraldine a décidé de participer par lui-même à la recherche¹⁷⁹.

En dépit d'une temporalité partagée entre présence physique assez courte et distance assez longue, la relation avec les enquêtés s'est étendue sur une année entre l'observation filmée et l'entretien de vidéoscopie. En effet, si l'observation n'a duré qu'une matinée pour chaque classe, plusieurs éléments ont contribué à allonger notre présence sur le terrain pour effectuer des observations dites « sauvages » (Salaün, 2012), c'est-à-dire sans enregistrement, et établir une relation de confiance avec les enquêtés. Dans chaque école, au minimum deux professeurs étaient observés, ce qui permettait de rencontrer, et parfois de discuter avec le premier professeur observé. Les discussions s'offraient aussi au moment où nous nous rendions dans

¹⁷⁷ Vu l'inquiétude des professeurs quant à la diffusion des résultats, cette assertion est à nuancer.

¹⁷⁸ C'est en éducation prioritaire que l'intérêt de la recherche s'est vivement manifesté. Sans doute en raison du nombre important de plurilingues.

¹⁷⁹ Dans cette école, seulement Elena devait participer. Géraldine souhaitait vivement avoir des réponses concernant le plurilinguisme. Elle déconseillait aux parents de prendre leurs enfants dans leur pays d'origine pendant les vacances mais ne savait pas trop comment se positionner.

les écoles pour récupérer des documents manquants, pour prendre les informations concernant les professions des parents d'élèves.

Au final, nous réalisons que c'est le temps qui a permis d'obtenir la confiance et donc la collaboration des professeurs. De même, notre statut d'étudiante et surtout le fait que nous souhaitions vivement associer les professeurs aux questions que nous nous posions a grandement contribué à obtenir leur confiance. En effet, notre souci constant de rendre compte le plus fidèlement possible de la réalité observée (établir des comparaisons fiables à propos des séances et des contextes d'enseignement) et de réduire les risques de surinterprétation pour l'analyse¹⁸⁰ ont été décisifs dans la collaboration des professeurs au-delà du dispositif prévu. Ainsi, lors de notre retour sur le terrain (entretiens de vidéoscopie), nous avons fait part aux professeurs des premiers résultats en fonction de leurs préoccupations parfois éloignées des nôtres¹⁸¹.

Nous avons réfléchi ensemble aux stratégies pédagogiques possibles pour venir en aide aux difficultés des élèves alloglottes. Nous avons été à leur écoute.

5.2.4. Les effets des questions éthiques et juridiques à l'usage de l'enregistrement vidéo

Comme le souligne Salaün (2012), les conditions de travail de l'ethnographe d'aujourd'hui sont définies par un faisceau de déterminations. Dans notre recherche, il s'agit principalement de déterminations institutionnelles et déontologiques qui sont intervenues avant le terrain (conception dispositif de recherche) et pendant le terrain :

institutionnelles (organisation de la recherche dans le cadre du doctorat, les modalités de notre intervention régies par les IEN). Comme nous l'avons souligné, les contraintes imposées par le temps alloué au recueil de données (temps relativement court) ne nous permettaient pas de mettre en application l'un des principes de base de l'enquête ethnographique : la durée de la présence sur le terrain. Nous pouvons considérer qu'il s'agit là d'une « nouvelle forme d'enquête ethnographique » (Marchive, 2012) qui ne répond pas aux canons de la démarche en dérogeant au principe de la durée justement par ce qu'elle reste déterminée par le terrain même

¹⁸⁰ Pour des raisons de discipline, Lisa nous a demandé de ne pas prendre en compte la séance de maths. Elena nous a demandé de revenir filmer la séance de maths.

¹⁸¹ Ne pas s'intéresser uniquement à son sujet de recherche semble évident dès lors qu'on traite de relations humaines, mais la décentration est un processus assez long qui nécessite un réel travail d'auto-contrôle sur le terrain.

(Salaün, *op. cit.* ¹⁸²). Sans entrer dans le débat, précisons que ce contact avec le terrain est vivement critiqué par des anthropologues de l'éducation (voir Marchive, 2012 ; Filiod, 2007).

S'il est certes évident qu'il ne faut pas confondre l'ethnographie avec un micro terrain ou la placer uniquement dans un rapport d'implication, de distanciation du chercheur ou bien encore la réduire à une observation directe (Filiod, 2007), il n'en demeure pas moins que « l'ethnographe fait du mieux qu'il peut, dans les conditions qui lui sont faites, pour "rendre compte" au plus juste du monde dans lequel il est immergé » (Marchive, 2012, p. 78). Ajoutons aussi que, de toute façon, les modalités de notre intervention régies par les IEN prévoient un temps d'observation court. Et c'est justement parce qu'en aval de l'enquête, au moment de la conception du dispositif, nous avons pris la précaution de ne pas prévoir un temps long d'observation que les responsables académiques ont consenti à notre recherche, ainsi que par la suite les professeurs. Le terrain en sciences humaines et sociales préexiste au chercheur (Bertucci, 2007). Un tant soit peu de considération envers les professeurs nécessitait de prendre en compte leurs réticences liées, en partie, au temps qu'ils ne peuvent dédier à la recherche.

Déontologiques (rapport enquêteurs/enquêtés) : Les questions techniques et les questions juridiques sont imbriquées. Le respect à la fois personnel, éthique et juridique des participants se matérialise dans les choix techniques mis en œuvre (Mondada, 2005). L'observation filmée comporte des règles éthiques et juridiques auxquelles nul ne peut déroger. De cela doit découler un respect strict et scrupuleux des droits et, à notre sens, des souhaits des enquêtés. Dans la plupart des cas, nous avons adopté le principe « d'éthique minimale » qui consiste à préserver autrui tout en essayant de ne pas nuire à la qualité de la recherche (Marchive, 2012a).

L'enregistrement vidéo et le film d'étude qui en résulte présentent de nombreux avantages. Cependant, les questions éthiques et juridiques liées à l'enregistrement vidéo peuvent avoir des conséquences sur les modalités de recueil des données et, de ce fait, sur la nature des données construites. Pour Marchive (2012), l'ethnographie est la science où le chercheur est le plus étroitement impliqué dans le monde qu'il étudie et où il établit des relations avec les personnes qui influent sur le déroulement de la recherche.

Comme cela se produit souvent dans les enquêtes de terrain, les données recueillies prévues par le dispositif initial ne répondent pas complètement aux questions du chercheur (Marchive,

¹⁸² Salaün (2012) raconte la même expérience où, contrainte par un projet de recherche, elle a dû déroger au principe de la durée. Nous avons exécuté ce principe par l'établissement d'un temps long partagé entre présentiel et distanciel.

2012). Dans notre cas, ce sont davantage les soucis méthodologiques soulevés par les données recueillies qui nous ont conduite à recueillir d'autres types de données.

Le souci méthodologique est intervenu au moment de l'analyse des séances. L'ubiquité intrinsèque à l'enregistrement vidéo nous plonge dans les réalités didactiques des classes, mais elle ne suffit pas pour comprendre la complexité des phénomènes de la classe. Dans cette perspective, nous avons recueilli les supports de travail des professeurs (fiche de préparation, documents utilisés au cours de la séance), les activités écrites des élèves. Puis, à la suite des séances filmées, nous avons mené des entretiens à chaud, informels, avec les professeurs. Au moment de l'analyse, les informations données lors de ces entretiens nous ont parues insuffisantes dans la mesure où elles nous engageaient à prendre en charge une partie importante de l'explication des phénomènes rencontrés. De crainte d'une surinterprétation, des questions sur les actions des professeurs et des élèves sont restées en suspens. De manière plus précise, le travail de mise en relation des actions des professeurs avec celles des élèves à partir d'une conception holiste des milieux sociaux d'origine des élèves ne pouvait pas fonctionner à un niveau très fin. Pour s'accommoder méthodologiquement aux particularités d'une « situation trouée », Sarrazy (2012) affirme que trois possibilités s'offrent au chercheur :

- « celle du refoulement ou de l'évitement ("je vais faire autre chose") ;
- celle de la compensation partielle par la production d'implicite ou la mise en avant de postulats hypothétiques ("je vais faire comme si") ;
- celle enfin de la transgression à visée compensatoire consistant à combler les lacunes pour engager et traiter le projet initial ». (*op. cit.*, p. 181).

Nous aurions pu mener notre analyse en nous appuyant sur l'ensemble des éléments contextuels recueillis et sur des raisonnements globalisants du type *école en EP égal élève de milieu défavorisé* et finalement « faire comme si » (*ibid.*). Notre projet de reposer le problème de la langue de scolarisation en tenant compte de la variable sociale nous a dirigée vers la troisième option où il s'agissait de *combler* les manques en confrontant notre première analyse de l'action du professeur avec l'explication qu'il en donne. Et ce, afin d'éviter, d'une part, la surinterprétation en partant des points de vue des professeurs pour comprendre le sens construit. « La demande de contrôle est une des dimensions nécessaires de la recherche ethnographique : la soumission des notes de terrain pour validation ou la demande d'informations complémentaires ou de précisions font partie intégrante du travail de l'ethnographe »

(Marchive, 2005, p. 88). Et surtout, pour garantir la validité de notre travail, comme le souligne Marchive (*op. cit.*) :

« Une des principales garanties de validité de la recherche ethnographique reste la qualité du travail de terrain et la reconnaissance de ce travail par "l'indigène" : non que ce dernier doive être d'accord sur tout ce qui est dit, mais qu'il puisse se reconnaître dans ce qui est décrit » (p. 87).

Nous avons donc demandé aux professeurs de nous fournir la liste des métiers des parents en vue d'établir les catégories socioprofessionnelles d'origine des élèves. Ainsi, une plus grande quantité d'informations sur les élèves était disponible.

La construction du terrain par collecte de données complémentaires, pour le coup hétérogènes, est indispensable pour comprendre la complexité des interactions didactiques produites en classe. Il arrive aussi que des contraintes ne puissent être déplacées.

5.2.4.1 Autorisations de droit à l'image

La demande d'autorisation pour filmer les professeurs est consultable en annexe (cf. annexe 5, p. 10). Les réticences des professeurs à participer à une recherche ou bien encore à être filmé ont des impacts non négligeables sur la recherche. Nous avons été confrontée à ces réticences en Master. Évidemment pour la thèse, nous les avons prises en compte dans la conception du dispositif. Par conséquent, nous avons décidé de ne pas imposer un dispositif trop lourd aux professeurs pour gagner leur adhésion.

Pour cela, nous avons décidé d'être le moins intrusive possible. Ainsi, au lieu de deux caméras (l'une dirigée vers le professeur, l'autre vers les élèves), nous avons opté pour une seule, car plusieurs caméras peuvent donner l'impression d'un dispositif de surveillance (Mondada, 2005). Celle-ci était fixée sur un trépied en direction des élèves avec une source audio pour des raisons de sécurité (dysfonctionnement enregistrement vidéo) et de qualité (pour couvrir le verbal non enregistré par la caméra). Pour davantage de discrétion, nous avons installé le matériel avant que les élèves n'entrent en classe. L'invasivité minimale répond aussi au principe de naturalité, car si l'objectif est de mettre à l'aise les professeurs, c'est pour mieux favoriser des comportements « naturels ». La direction de la caméra ne va pas à l'encontre de notre question de recherche qui fixe d'abord son attention sur les élèves. Aussi, avait-on plus de chances de voir le professeur circuler dans la classe et entrer dans le champ de la caméra que les élèves. Pour compenser la perte des données quant aux actions des professeurs en hors champ (leur discours verbal étant doublement enregistré audio caméra + dictaphone), nous

notions leurs actions sur notre journal d'observation¹⁸³. Quoiqu'il en soit, l'ubiquité d'un enregistrement vidéo présente toujours des limites ; dans le cas de l'utilisation d'un dispositif simple des pertes, de données ont lieu lors d'une interaction proche entre professeur et élèves¹⁸⁴, quand le professeur s'adresse doucement à un élève. Recueillir ce type d'interaction nécessite une caméra mobile ou un micro-cravate fixé chez le professeur. Une fois de plus, les réticences des professeurs ne nous permettaient pas un tel choix technique.

Les modalités d'enregistrement que nous venons de décrire résultent de nos choix, d'autres modalités déterminées par l'autorisation de droit à l'image se sont imposées de par les parents d'élèves et les professeurs, car « quelle que soit la nature [des relations avec les enquêtés] (plus ou moins amicales, plus ou moins distantes), elles ne peuvent pas ne pas influencer sur le déroulement de l'enquête » (Marchive, 2012, p. 8). Aux changements de configuration classique d'une action didactique (mouvement des acteurs, manipulation des objets matériels et symboliques) peuvent s'en ajouter d'autres :

Changements de configuration spatiale de la classe

Les élèves dont les parents ont refusé le film ont été placés hors champ, cela a eu pour conséquence la réorganisation spatiale (plus ou moins importante) de la classe. Les interactions didactiques étant circonscrites dans le temps et dans l'espace, cela peut produire des effets sur les transactions didactiques habituelles entre professeurs/élèves et élèves entre eux. De manière concrète, une nouvelle disposition peut avoir des effets sur la « circulation » du professeur dans la classe et ainsi sur ses manières de réguler l'action en cour auprès des élèves¹⁸⁵. Hormis le positionnement hors champ de certains élèves, la nécessité d'enregistrer un plan large de la classe conditionné par l'usage d'une seule caméra statique a renforcé les modifications au niveau de l'organisation spatiale. La limitation à la collecte de données naturelles réside ici dans le changement de place « habituelle » des élèves et les déplacements des professeurs.

Déplacements du professeur (champ/hors champ)

Les effets des questions éthiques et juridiques liées à l'enregistrement vidéo sont encore plus manifestes et ont davantage de conséquences sur la nature des données recueillies lorsque c'est le professeur qui refuse d'être filmé. Dans notre cas d'étude, deux professeurs ont refusé d'être

¹⁸³ Bien que non intentionnel, le fait de nous éloigner de la caméra a permis aux professeurs les plus réticents à « l'oublier ».

¹⁸⁴ Dans ce type d'interactions, la voix de l'enseignant est souvent perceptible, celle de l'élève moins.

¹⁸⁵ Le professeur Claire confie avoir été gêné dans ses régulations par la réorganisation spatiale de la classe.

filmés, Capucine et Katelyne. Étant donné que « l'observation ne doit pas devenir l'intrusion et (que) l'autorisation accordée à l'ethnographe ne lui donne pas tous les droits » (Marchive, 2005, p. 81), nous avons scrupuleusement respecté leurs souhaits et nous nous sommes adaptée aux circonstances d'enregistrement. Les professeurs se sont positionnés à côté ou derrière la caméra, mais cela n'allait pas sans poser problème lors de l'enregistrement des séances. Ils s'interdisaient de venir en aide aux élèves de manière individuelle puis, n'y parvenant pas, ils nous demandaient d'interrompre l'enregistrement pour réguler l'action en cours¹⁸⁶. Outre le fait d'avoir redoublé d'attention pour la prise de notes des actions des professeurs au moment de la régulation, le film de ces séances ne représente pas fidèlement les transactions didactiques habituelles. La perte des données relatives aux actions parfois « empêchées » de ces deux professeurs sera prise en compte au moment de l'analyse, surtout qu'il s'agira de comparer avec un professeur qui, lui, a été filmé.

En résumé, les effets de l'enregistrement vidéo sur la nature et le contenu des transactions didactiques nous incitent à retenir, au moment de l'analyse, que si le film permet de décrire en profondeur l'action didactique conjointe à travers une quantification objective, il le fait dans les limites du champ filmé :



Tableau 5 : Limites de l'enregistrement vidéo

¹⁸⁶ Si le droit de rétractation *post hoc* n'a pas été inclus dans les documents d'autorisation de filmer, nous avons pris en considération les souhaits des professeurs tout au long de la recherche.

Ainsi, le film d'étude permet l'analyse d'une partie plus ou moins importante (en fonction du matériel) de l'action didactique. Toutefois, dans notre cas, il ne prend pas en compte l'intégralité des interactions didactiques. Le champ non inclus dans l'enregistrement relève donc de l'observation avec une prise de notes. Les données recueillies relatives aux séances sont alors hybrides. Et si l'on considère que l'action didactique filmée présente davantage de potentialités par rapport à celle qui est observée, les actions didactiques enregistrées en audio (car hors champ) n'offriront pas la même densité d'analyse que celles proposées par le film d'étude.

C'est dans ces limites qu'il faut saisir que le « montré » du film n'est pas le produit de l'action didactique (Guernier & Sautot, 2010). Comme le souligne Sensevy (2008) le film de l'action n'est pas l'action.

Ce sont aussi ces limites qui nous ont conduite à faire appel aux professeurs à différents moments (explication des actions à travers les entretiens de vidéoscopie, interprétation des résultats). En effet, l'association de ces derniers à la reconstruction du sens des interactions didactiques produites suivait l'objectif de comprendre ce qui n'était pas disponible immédiatement (champ observé et filmé). « Le chercheur aura beau observer attentivement une action, il verra certes des choses qu'aucun discours n'exprimera [...] mais risque aussi d'être incapable de saisir la signification même de cette action » (Piette, 1996, p. 50). Comme nous le disions au départ (cf. chapitre 5.1, 5.1.1), les détails des pratiques sont significatifs pour l'organisation de l'action avant tout pour les participants eux-mêmes. Nous avons procédé ainsi pour accéder à la signification des actions pour l'acteur. D'une certaine manière, notre recherche s'apparente à une recherche collaborative *avec* et *pour* les professeurs.

Pour résumer, nous pouvons dire que nous avons adapté le dispositif aux conditions et contraintes imposées par l'ensemble des acteurs. La figure ci-après décrit la mise en place du dispositif sur le terrain concernant l'observation filmée des séances de classe :

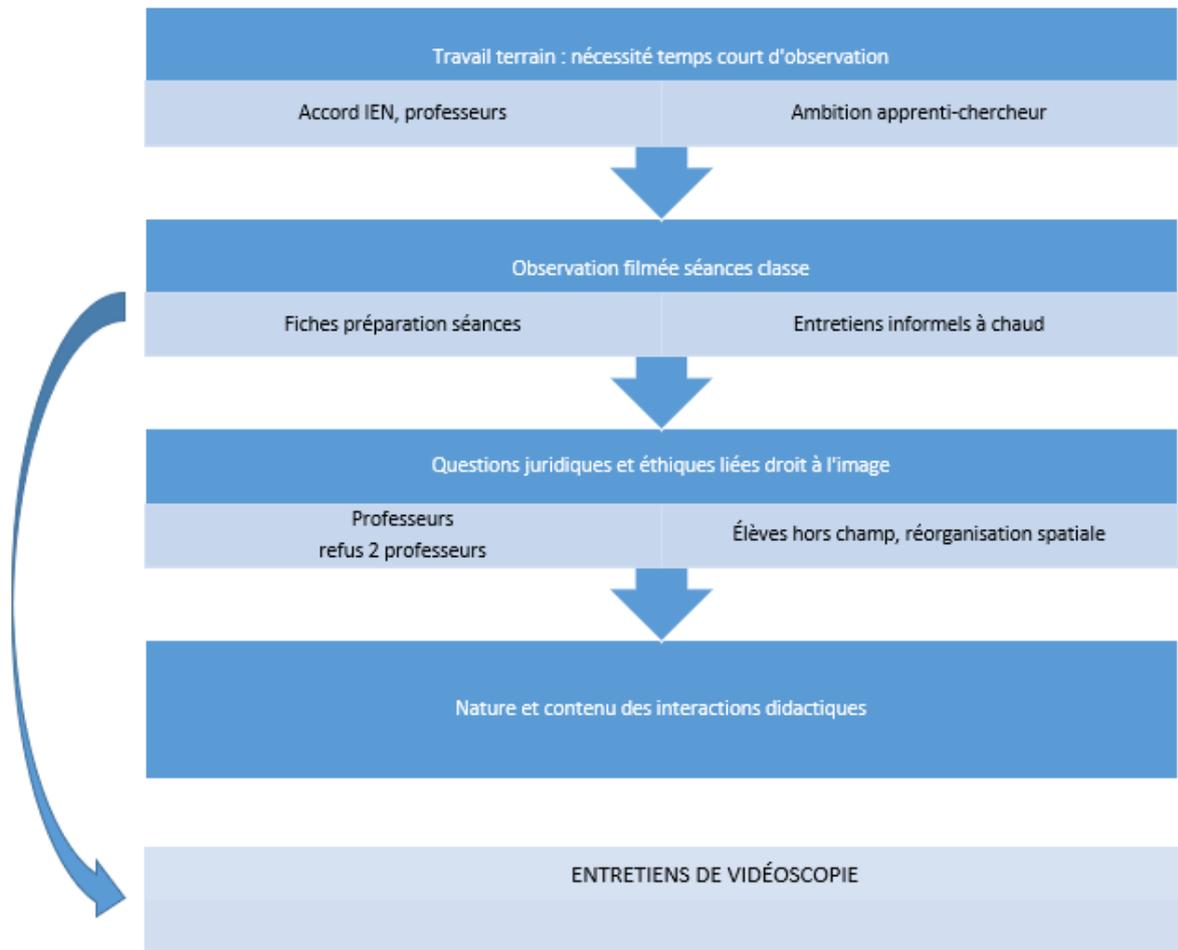


Figure 12 : Données complémentaires à l'enregistrement vidéo

La nécessité d'un temps court d'observation était envisagée dès la conceptualisation du dispositif de recherche en vue d'obtenir l'autorisation des IEN et des professeurs. Elle correspondait également à l'ambition (l'écueil) de l'apprenti-chercheur. Le recueil des fiches de préparation des séances filmées, ainsi que des entretiens non enregistrés « à chaud » après les séances, était pensé comme respectivement des entretiens *ante* et *post* séance pour ne pas trop solliciter les professeurs au niveau du temps.

Lors des premières analyses, les limites liées aux informations recueillies ont conduit à mener des entretiens de vidéoscopie pour mieux comprendre les interactions didactiques. Les questions juridiques et éthiques liées au droit à l'image implique évidemment de respecter les choix des professeurs, donc leur refus à être filmé. Ne pas pouvoir filmer les élèves dont les parents n'ont pas donné leur accord et les deux professeurs qui s'y sont refusés implique une réorganisation spatiale de la classe et le film d'un champ d'action qui ne reflète pas totalement les interactions habituelles de la classe. Cela a des conséquences sur la nature et le contenu des interactions didactiques filmées. Les entretiens de vidéoscopie en ce qu'ils mobilisent un

discours du professeur sur « l'habitus » avec sa classe compense en partie cette limite de l'observation filmée. C'est dans cette mesure que ce qui nous est apparu comme des contraintes sur le terrain s'est révélé par la suite comme une liberté dans la mesure où nous accédons à davantage de données. Nous présentons ici l'entretien de vidéoscopie.

5.2.4.2 Construire un terrain : données complémentaires à la vidéo

L'entretien de vidéoscopie

L'entretien de vidéoscopie constitue une « couche » complémentaire de données (Von Cranach et coll., 1982) qui permet de dépasser les limites des inférences à partir de la seule observation. Étant les plus à même à donner du sens à leurs actions, les professeurs ont donc été sollicités pour des entretiens de vidéoscopie. Nous avons choisi cette forme d'entretien car, d'une part, nous souhaitons conforter nos interprétations sur des moments précis de la séance et, d'autre part, nous voulions éviter des discours généralistes sur les difficultés des élèves (Monfroy, 2002). Malgré la stratégie collaborative, nous souhaitons donc « cadrer » l'entretien par des questions qui intéressaient d'abord notre recherche. L'entretien de vidéoscopie mené après l'enregistrement vidéo des séances vise donc à engager un processus de « co-interprétation » entre le chercheur et les professeurs au sujet des transactions didactiques entre les professeurs et élèves. En ce sens, la vidéo des séances filmées devient un bon moyen d'élicitation puisque, si l'interprétation faite par les professeurs suit la progression didactique de la séance, le fait et la manière d'interroger les professeurs sur des épisodes didactiques que nous avons préalablement choisis conduit les professeurs à (in)valider notre interprétation.

Bien que portant sur le jeu didactique en classe, l'entretien a révélé des dimensions comme les représentations des professeurs sur le plurilinguisme. L'entretien de vidéoscopie constitue de ce fait un troisième niveau d'analyse des représentations des professeurs. Les deux premiers niveaux étant le questionnaire et les séances de classe.

5.2.5. Les données recueillies

Dans ce développement, nous décrivons les caractéristiques du terrain ainsi que le déroulement du recueil de données. Une présentation détaillée des données recueillies est consultable en annexe (cf. annexe 11, p. 19).

5.2.5.1. Cadre d'investigation : principales caractéristiques

Le travail sur le terrain a eu lieu entre le mois de juin 2014 et le mois de février 2016¹⁸⁷ dans 9 écoles élémentaires de l'éducation prioritaire (4) et hors de l'éducation prioritaire (5), à Marseille. Pour des questions éthiques relatives à l'anonymat des personnes et des institutions, nous avons codé les noms des écoles et des inspecteurs (respectivement avec des lettres de l'alphabet A, B... et des numéros IEN1, 2...). Nous avons changé les prénoms des élèves et des professeurs. Pour les élèves, nous avons, dans la mesure du possible, choisi des prénoms ayant une consonance avec l'origine linguistique de l'élève¹⁸⁸.

Les écoles de l'EP de notre recherche font toutes partie d'un réseau REP+ depuis janvier 2015 (BO n° 6 du 5 janvier 2015)¹⁸⁹ et se situent en zone urbaine sensible (ZUS)¹⁹⁰. Les écoles Hors EP se situent toutes hors des ZUS, à l'exception de l'école F qui est en ZUS et de l'école H qui se situe à la limite d'une ZUS. Un tableau du contexte scolaire et social des écoles est disponible en annexe (cf. annexe 8, p. 16). Ces caractérisations sont à considérer avec prudence, surtout lorsque nous savons qu'un quartier prioritaire ne contient pas systématiquement une école labellisée EP. L'école F en est un exemple¹⁹¹. D'autant plus que, lorsque nous regardons le contexte local, toutes les écoles (exceptées les écoles H et I) ont dans leur périmètre des logements appartenant à des organismes d'Habitation à Loyer Modéré (HLM).

La population (élèves et professeurs) se répartit de la manière suivante :

¹⁸⁷ Une première phase de recueil a été menée entre juin 2014 et février 2015 et une seconde entre décembre 2015 et février 2016.

¹⁸⁸ Le codage relève de la protection de l'anonymat des personnes. Il ne réduit en rien la gratitude que nous portons à toutes les personnes (professeurs, IEN, directeurs d'écoles, élèves et parents) qui se sont impliquées dans cette recherche. Nous tenons encore à les remercier.

¹⁸⁹ Depuis janvier 2015, l'EP a mis en place des REP+ qui concernent les quartiers ou les secteurs isolés connaissant les plus grandes concentrations de difficultés sociales ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire, et les REP plus mixtes socialement mais rencontrant des difficultés sociales plus significatives que celles des collèges et écoles situés hors de l'éducation prioritaire.

¹⁹⁰ « Les zones urbaines sensibles (ZUS) sont des territoires infra-urbains définis par les pouvoirs publics pour être la cible prioritaire de la politique de la ville, en fonction des considérations locales liées aux difficultés que connaissent les habitants de ces territoires » Définition disponible sur <https://insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1679>. Il faut noter que « les établissements situés à proximité d'un quartier prioritaire accueillent une part d'élèves issus de classes sociales défavorisées plus élevée » (Rapport annuel de l'ONPV, mars 2017)

¹⁹¹ Il n'y a pas de relation systématique entre la politique de la ville et la carte de l'éducation prioritaire.

Contexte/classe	Élèves	Professeurs
EP CP	111	5
Hors EP CP	87	4
EP CM2	70	3
Hors EP CM2	149	6
EP	181	8
Hors EP	236	10
TOTAL	417	18

Tableau 6 : Description de la population

Pour l'EP, l'échantillon de 8 écoles est représentatif de la population générale (63 écoles primaires ou élémentaires en 2013-2014), car elle concerne plus de 10 % des écoles en EP. Des données autour du film non dénombrées sont disponibles : les fiches de préparation des professeurs, les productions des élèves (photos et fiches) et des notes d'entretiens post-séance. Parmi les 18 professeurs, 4 d'entre eux sont directeurs d'école. Nous les présentons dans le tableau suivant :

Écoles	Professeurs	Nombre d'années d'expérience ¹⁹²
Éducation prioritaire CP		
A	Sandra	5 et demi
	Patricia	6
B	Anne	13
	Charlotte	5 (dont 2 en HEP)

¹⁹² Les professeurs n'ont pas toujours enseigné dans le même contexte. Pour cela, nous signalons entre parenthèses leurs années d'expérience en EP ou HEP.

C	Géraldine	10 (dont 3 en HEP)
CM2		
A	Lisa	9
E	Guillaume* ¹⁹³	15
C	Elena	10
Hors éducation prioritaire CP		
F	Capucine	6
	Yann	25
G	Laure	17 (dont 6 en EP)
H	Harmonie	14
CM2		
I	Mathilde*	22
J	Viviane	25 (dont X années en EP) ¹⁹⁴
	Claire*	19
F	Katelyne	16
F	Cyril	17
H	Éric*	28 (dont 10 en EP)

Tableau 7 : Profils professionnels des répondants

L'expérience en moyenne des professeurs en EP est de 9 ans (8 ans CP ; 11 ans CM2). L'expérience en moyenne des professeurs Hors EP est de 18 ans (15 ans et demi CP ; 21 ans CM2).

5.2.5.2 Protocole de passation

Les questionnaires des professeurs ainsi que des élèves ont été envoyés par courriel aux directions d'école ou aux professeurs. Nous avons décidé de faire remplir les questionnaires des élèves du CP par leurs parents, malgré les limites que cela suppose¹⁹⁵. Quant aux élèves du CM2, autonomes dans ce type d'exercice, nous leur avons laissé la possibilité de remplir le questionnaire en classe. Aussi, parce que les élèves avant le cycle 3 ont du mal à nommer les langues de leur répertoire (Alby & Légglise, 2014). De plus, à cette période de l'année

¹⁹³ Les professeurs marqués par une * sont directeurs d'école.

¹⁹⁴ Viviane n'a pas précisé son expérience en EP. C'est au cours de l'entretien de vidéoscopie que nous avons eu cette information.

¹⁹⁵ Surtout dans le cas des langues dévalorisées, il arrive que des parents font *taire* leurs compétences et celles de leurs enfants.

(septembre, octobre) par manque d'autonomie dans la lecture et l'écriture, le professeur aurait aidé les élèves du CP à remplir le questionnaire individuellement ou collectivement :

- la première situation présente le risque que, par méfiance, et en particulier lorsque les compétences relèvent de langues dévalorisées, l'élève ne déclare pas ses compétences plurilingues effectives ;
- la seconde situation présente le risque qu'un élève déclare des compétences inexistantes pour faire « comme » ses camarades¹⁹⁶.

Pour l'enregistrement vidéo, nous avons demandé aux professeurs de grouper deux séances (français, mathématiques) lors d'une matinée pour les raisons de temps que nous avons évoquées. La seule consigne sur laquelle nous avons insisté auprès des professeurs est de faire comme d'habitude, nous ne sommes d'ailleurs pas intervenue lors des observations, ni en direction des professeurs ni en direction des élèves. Pour les fiches de préparation, certains nous les ont remises le jour de l'enregistrement vidéo ou avant par courriel, d'autres nous ont annoncé oralement leurs objectifs avant la séance. Au cours de la séance, les exercices, traces écrites des élèves et des professeurs, ont été pour la plupart du temps photographiés. Après la séance, nous avons pris note des échanges au sujet des séances avec les professeurs. Nous ne reviendrons pas sur les modalités d'enregistrement, sauf pour préciser que nous avons procédé aux découpages des épisodes au sein des séances en interrompant l'enregistrement à la fin d'une activité et en le reprenant à la suivante.

Les entretiens de vidéoscopie sont des entretiens semi-directifs dans la mesure où le support, le film d'étude, ainsi que nos questions ont ponctué l'entretien. Les questions principales s'articulent autour d'une demande de commentaires sur la séance en termes d'objectifs prévus et réalisés, des difficultés de la classe et des alloglottes en particulier. Ils ont eu lieu environ un an (entre 12 et 15 mois)¹⁹⁷ après l'enregistrement vidéo pour les raisons évoquées précédemment, dans les classes des professeurs¹⁹⁸ ou dans les bureaux de direction pour les

¹⁹⁶ En Master, lors d'une séance orale, le professeur a interrogé les élèves sur les langues pratiquées à la maison. Après discussion avec des élèves désignés comme plurilingues, nous nous sommes rendu compte qu'ils étaient en fait monolingues.

¹⁹⁷ Il ne s'agit donc pas d'entretiens *post-séance* (à chaud après l'entretien), mais *post-recueil* au moment où l'analyse est déjà amorcée.

¹⁹⁸ À l'exception d'un professeur Laure qui nous a reçue chez lui.

directeurs. Il n'y a pas eu d'ordre prédéfini pour la passation. Cela s'est fait en fonction de la disponibilité des professeurs qui avaient répondu favorablement à notre demande.

Comme le protocole l'exige, nous avons fait visionner aux professeurs des passages qui nous semblaient signifiants pour l'analyse et leur avons demandé de commenter ce qu'ils voyaient. Nous avons adopté deux techniques. L'une, principale, consiste à interroger les professeurs sur des moments spécifiques. L'objectif était de confronter notre interprétation des transactions didactiques à celles qu'en font ses acteurs. L'autre, plutôt secondaire, consiste à laisser les professeurs faire librement des commentaires sur des passages non préalablement choisis. Les entretiens, enregistrés en audio, ont donc duré entre 27 minutes et 1h10. En effet, malgré la centration sur le matériau qui ponctuait nos questions, nous avons fait en sorte que le professeur se sente libre de parler et surtout de digresser du thème abordé.

La liste des métiers des parents a été fournie par les professeurs (par courriel ou au cours d'entretiens téléphoniques pour 2 professeurs), excepté pour l'école F où le directeur nous a demandé de venir consulter le fichier des élèves sur place.

Pour compléter l'ensemble des données recueillies, nous nous appuyons sur les **notes du journal d'observation** qui reprennent nos remarques et nos questionnements tout au long de la recherche.

Chapitre 6. Cadre d'analyse : exploitation des données du corpus

Dans ce chapitre, nous présentons les assises épistémologiques et méthodologiques sur lesquelles se fondent la constitution, le traitement et l'analyse de notre corpus. Dans un premier temps, nous décrivons sur quels fondements épistémologiques reposent nos choix méthodologiques. Dans un second temps, nous montrons comment, à partir des données recueillies, nous avons constitué le corpus et nous détaillons la manière dont nous l'avons exploité puis analysé au regard du cadre théorique et méthodologique de cette recherche.

6.1. Un paradigme indiciaire

Le paradigme indiciaire se base sur un travail d'induction, d'inférences à partir de traces parfois minimales. Selon Ginzburg (1980), le paradigme indiciaire est apparu à la fin du XIX^e siècle, dans le domaine des sciences humaines. Cet auteur le définit en s'appuyant sur trois références, celles :

- D'un amateur d'art, Giovanni Morelli, qui a établi un catalogage de détails de tableaux italiens afin d'en rétablir la parenté. Pour cela, il insiste sur le fait **de ne pas s'attacher aux similarités générales et d'examiner les détails.**
- de Sherlock Holmes, qui, **à partir d'indices, effectue un travail d'induction** jusqu'à trouver les causes réelles d'un évènement.
- de Sigmund Freud, qui apparente le paradigme indiciaire à la technique de la psychanalyse médicale qui consiste à **deviner des choses secrètes qui n'apparaissent pas de prime abord à l'observation.**

Ginzburg (1980) précise que :

« Dans les trois cas, des traces même infinitésimales permettent de saisir une réalité plus profonde, impossible à atteindre autrement. Des traces : plus précisément, des symptômes (dans le cas de Freud), des indices (dans le cas de Sherlock Holmes), des signes picturaux (dans le cas de Morelli) » (Ginzburg, *ibid.*, p. 232).

Des détails insignifiants lors de l'observation, voire de l'analyse, peuvent par la suite s'avérer pertinents et constituer des traces, puis des indices. Des détails peuvent représenter les symptômes d'un problème plus profond que celui que le recours à l'explicitation aura fait émerger. En ce sens, le paradigme indiciaire s'accorde avec l'ethnographie de l'école qui vise à améliorer le professionnalisme des professeurs en s'appuyant sur leurs points de vue (Marchive, 2005).

C'est donc dans une complémentarité entre les données de l'enquête et le discours sur ces données que se recompose le sens, non forcément disponible à l'observation. Ainsi, le paradigme indiciaire invite à ne pas se fier à des similarités générales. Il s'agit d'appliquer un double point de vue : dans la lecture d'une donnée même et au moment de la comparaison avec une autre donnée où la dialectique détails/généralités est importante. Détourner son regard d'un ensemble de données pour le fixer sur les détails de chaque donnée en particulier a été une étape délicate au moment de la constitution du corpus des films de classe.

Le paradigme indiciaire accorde une place importante aux traces et conduit à les considérer comme de potentiels indices. Il invite à poser son regard sur des détails secondaires pour remonter vers les éventuelles causes. Ginzburg (1980) rappelle que cette capacité cognitive d'inférence propre à l'homme, et consistant à élaborer des plausibles sur la base d'éléments et de faits constatés aussi minimes soient-ils, remonte à des millénaires :

- à la préhistoire, où la trace est ce que recherche le chasseur, inscrite dans la matérialité du monde, c'est d'abord un détail qui amorce une piste faisant remonter dans le temps ;
- et à la sémiotique médicale qui établit des diagnostics à partir de symptômes superficiels non disponibles à l'observation directe.

C'est donc à partir de détails et de traces qui deviennent des indices signifiants que le chercheur effectue son travail d'analyse et d'interprétation. Notre processus d'analyse est basé sur un raisonnement inductif qui part des effets et remonte vers les causes. L'exploration débute par des impressions, des idées puis se poursuit par un repérage de détails convergents à travers le parcours des données, d'un bout à l'autre. La pertinence de l'intuition de départ se confirme ou s'infirme imposant au chercheur un retour à la « case départ ».

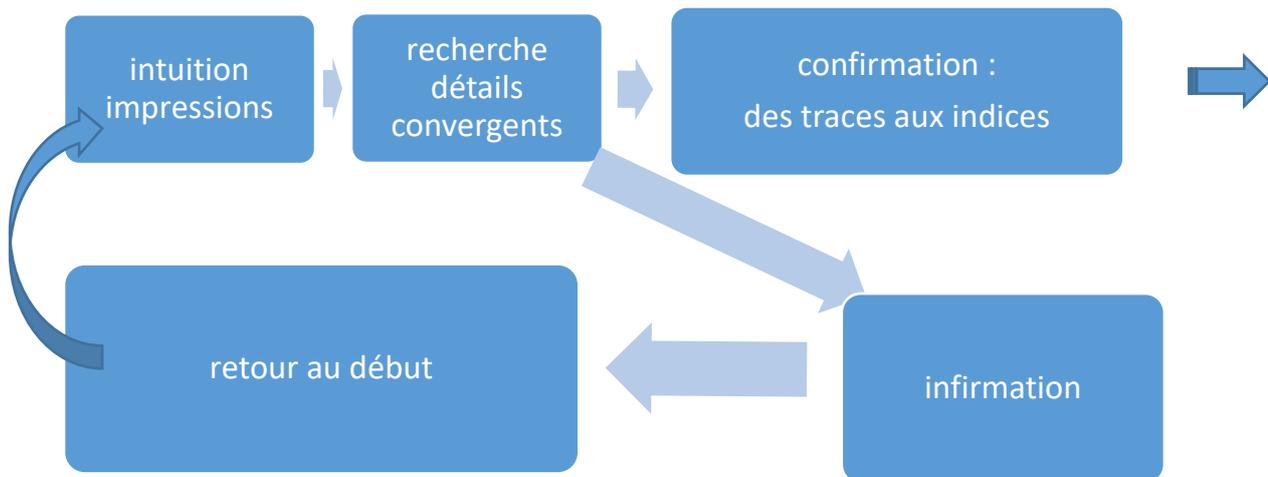


Figure 13 : *Processus d'exploration des données selon le paradigme inductif*

C'est la notion de transversalité et de régularité qui est en jeu dans ce processus. Chaque étape est importante et le lien entre intuition de départ du chercheur, impressions et idées devant les données y est central dans la mesure où c'est ici que s'opère le repérage de détails convergents. Puis les détails se transforment en traces « dès lors que le chercheur les inscrit tout à la fois dans les processus mentaux et pratiques qui les ont suscités » en passant d'une singularité à une régularité des discours.

Il n'en demeure pas moins que les traces appartiennent au monde ; même si elles émergent dans des manières de dire, elles ne se réduisent pas à des mots. Par conséquent, la trace implique une investigation, un cheminement qui déborde le contexte immédiat où le détail et le tout sont en co-présence, car la trace est à la fois un détail ténu et s'inscrit dans le même temps dans un contexte large. Le plus souvent même dans plusieurs contextes qui s'échevèlent, notamment si l'on part du postulat que les phénomènes sociaux conduisent à étudier une réalité feuilletée. Ainsi, un même énoncé peut être la trace de plusieurs explications et donc de plusieurs interprétations.

Par ailleurs, aucune trace n'est précisément attendue, c'est la force de l'observation et de la pensée qui amorce un travail de repérage des régularités. Dans ce cas, le regard du chercheur doit être disponible pour se laisser surprendre. Nous avons souligné l'importance en ethnographie de réintroduire l'étrangeté : à plus forte raison dans cette recherche, un processus

de « dénaturation » de notre regard personnel et professionnel sur la classe est nécessaire. Les ethnométhodologues ont insisté sur la nécessité de se laisser pénétrer par l'étrangeté des choses et des événements en opérant des *breachings* expérimentaux ou en utilisant des lunettes renversantes avec lesquelles le monde apparaît à l'envers (Marchive, 2005). Pour notre recherche, quand bien même nous ne pouvons pas affirmer que nous y sommes parvenue, nous estimons que deux facteurs y ont été favorables :

- notre posture d'étudiante qui veut apprendre des professeurs ;
- la lecture répétitive et flottante des vidéos, comme si nous regardions un documentaire lors des premières analyses.

On peut se demander si la trace est anecdotique ou si elle s'inscrit avec d'autres en considérant que les traces peuvent se situer à différents niveaux. Une trace peut sembler pertinente et atchopper sur une réalité qui la contredit ; il faut alors accepter de revenir bredouille au point de départ. Elle peut aussi demeurer isolée et, dans ce cas, comment prendre en compte sa singularité ? À l'inverse, des traces procurent des idées, mais sont insuffisantes pour développer un raisonnement solide. D'autres encore amènent vers de nouvelles traces tout aussi convergentes et ouvrent la voie à une exploration féconde.

Ce paradigme opère un renversement de valeurs :

- ce qui est central ne perd pas de sa signification ;
- ce qui est marginal, comme par exemple un ratage, devient porteur de sens à construire.

6.2. Constitution, traitement et analyse du corpus de la recherche

Nous avons procédé à une double exploitation des données dans une perspective comparatiste selon un double point de vue, général et particulier, qui renvoie aux objectifs de cette recherche :

- 1- Étudier les pratiques langagières des élèves alloglottes nés en France. Étudier les représentations des professeurs en EP sur les pratiques langagières des élèves alloglottes.

- 2- Étudier l'influence des pratiques langagières des alloglottes sur les pratiques d'enseignement en éducation prioritaire en lien avec les dispositions langagières des élèves alloglottes et les représentations des professeurs.

Pour répondre au premier objectif, le corpus s'appuie sur les 377 questionnaires des élèves¹⁹⁹, les 18 questionnaires des professeurs et les entretiens de vidéoscopie avec 2 professeurs de l'EP Anne et Charlotte :

- Les pratiques langagières des élèves
 - a. les pratiques langagières de 377 élèves
 - b. leur milieu social d'origine
- Les représentations des professeurs
 - a. les questionnaires des 18 professeurs, et en particulier :
 - i. les questions 1, 2 relatives au plurilinguisme de leurs élèves hors/et à l'école (Q1, 2 profs)
 - ii. les questions 5, 6 et 7 mettant en lien le plurilinguisme des élèves plurilingues et la maîtrise de la langue de scolarisation (Q5, 6, 7 profs)
 - iii. les discours de 2 professeurs sur le plurilinguisme et la maîtrise de la langue de scolarisation (entretiens de vidéoscopie).

Le corpus pour répondre au second objectif concerne :

- Les dispositions langagières des élèves et les représentations des professeurs dans l'action didactique conjointe
 - l'épistémologie pratique des 3 professeurs sur les épisodes de lecture (entretiens de vidéoscopie)
 - Les transcriptions de 3 séances de lecture au CP en EP chez Anne, Charlotte et Sandra
 - L'ethnographie de la classe avec les caractéristiques suivantes

¹⁹⁹ Car c'est à partir du questionnaire que nous déterminons si un élève est alloglotte ou non et c'est sur cette base que nous effectuons les comparaisons entre élèves. Le corpus s'est donc constitué en fonction des données disponibles à partir des questionnaires des élèves et des professeurs.

- le niveau scolaire des élèves selon les professeurs (Q3, 4 profs) ;
- les pratiques langagières des élèves et leur niveau social ; l'expérience professionnelle des professeurs

Les données du corpus à la fois écologiques, élicitées et provoquées permettent au moment de l'analyse d'entrecroiser des données hétérogènes d'une même situation, conduisant ainsi à une triangulation des méthodes. Cette dernière permet de recomposer une réalité qui ne se présente jamais de manière complète au chercheur. Elle est nécessaire pour compenser les limites inhérentes à chaque outil. Pour la clarté du raisonnement, nous présentons le traitement et l'analyse du corpus en fonction de la présentation que nous venons de faire du corpus.

6.2.1. Les pratiques langagières des élèves

Les questionnaires des élèves visent à étudier les pratiques langagières des alloglottes pour elles-mêmes et les représentations des professeurs sur ces pratiques. Les questionnaires servent à décrire les situations linguistiques en EP et Hors EP (macro) ainsi que l'ethnographie des classes retenues pour l'analyse.

Les pratiques langagières des élèves ont été étudiées dans une perspective comparée entre EP et Hors EP et selon le niveau (CP/CM2) :

- ✚ Entre monolingues et plurilingues, à partir de la catégorisation sociolinguistique (pratique exclusive en français ou dans une autre langue, pratique conjointe).
- ✚ Entre alloglottes et allophones à partir de la catégorisation sociolinguistique (pratique exclusive/conjointe), à partir de la notion d'input (Agren *et al.* (2014) pour affiner la modalité pratique conjointe. Puis, à partir de la notion de compétences plurilingues et pluriculturelles (Coste, Moore & Zarate, 2009) pour des élèves faiblement exposés au français.

Afin d'interroger une spécificité des pratiques langagières des alloglottes en EP, nous comparons les pratiques langagières des alloglottes avec les monolingues et les plurilingues ainsi que le type de langues déclarées par les plurilingues en EP et Hors EP.

Une fois les questionnaires récupérés, nous avons conservé ceux qui étaient exploitables (lisibles, complets), c'est-à-dire 377. Nous avons saisi l'ensemble des variables descriptives pour chaque élève sur un fichier Excel (Nom, prénom, âge, lieu de naissance, ville et pays, école et classe) en précisant, d'après les indications des professeurs, si l'élève est allophone et, dans ce cas, s'il était scolarisé dans son pays d'origine. Nous avons saisi les réponses des élèves au questionnaire.

6.2.1.1. Catégorisation sociolinguistique

Les questionnaires du corpus ont d'abord été divisés en deux groupes :

- les élèves monolingues, c'est-à-dire les élèves déclarant parler uniquement le français à la maison et avec leurs pairs²⁰⁰ ;
- les élèves plurilingues, c'est-à-dire les élèves déclarant parler ou comprendre une autre langue à la maison.

La catégorie élève plurilingue a ensuite été affinée à partir du lieu de naissance en deux nouvelles catégories :

- les alloglottes pour les élèves nés en France ;
- les allophones pour les élèves nés à l'étranger, dont les allophones nouvellement arrivés signalés par les professeurs.

Nous avons déterminé si les pratiques langagières de l'élève plurilingue relevaient d'une pratique exclusive, c'est-à-dire uniquement dans une/d'autres langues ou d'une pratique conjointe (le français et d'autres langues). Le choix d'inclure un élève au sein de la modalité pratique exclusive ou pratique conjointe s'est fait à partir des variables concernant les échanges au sein de la famille nucléaire, c'est-à-dire entre les parents, l'élève et ses parents en réception et en production, et entre l'élève et sa fratrie. De ce fait, les variables relatives à la télévision et aux amis n'ont pas été prises en compte pour cette répartition. Nous les considérons comme des canaux *secondaires* au regard des recherches en sociolinguistique qui soulignent l'importance de la transmission des langues au sein de la famille nucléaire (Puren, 2012)

²⁰⁰ Dès lors que les élèves développent des compétences plurilingues à l'école, ils sont considérés comme plurilingues. Nous parlons d'élèves monolingues dans le cas d'élèves déclarant uniquement le français à la maison.

6.2.1.2. Catégorisation à partir de l'input

Les pratiques langagières des alloglottes sont étudiées pour comprendre comment elles peuvent, en classe, influencer les choix et les actions didactiques des professeurs. Afin d'introduire l'étrangeté dans l'observation et l'analyse du film d'étude, et comprendre ainsi les transactions didactiques entre professeurs et élèves, nous avons utilisé des lunettes renversantes en échangeant notre regard de chercheur, d'étudiante contre celui du professeur. La catégorisation du chercheur peut ne pas correspondre à celle du professeur et ainsi créer des contraintes artefactuelles sur la description de l'action didactique conjointe (Mondada, 2005). Comment les professeurs perçoivent-ils le plurilinguisme de leurs élèves en classe ordinaire ? Il nous est apparu évident que ce qui importait pour eux est l'acquisition du français à la maison²⁰¹. Lorsqu'il s'agit d'évoquer les difficultés d'un élève plurilingue, ils parlent de pratique insuffisante en français, à la maison par exemple. Ils voient donc les compétences en français de scolarisation à partir de l'acquisition du français à la maison. Nous proposons de regarder les pratiques langagières des élèves telles que les professeurs les perçoivent, tout en sachant qu'il existe d'autres moyens de les observer. Nous avons donc décidé, de la même manière qu'Agren *et al.* (2014), d'étudier l'exposition au français en dehors de l'école en nous appuyant sur la notion d'input. Il faut souligner qu'il n'existe pas de « norme » pour analyser l'input d'un sujet, mais les modèles développés dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde s'attachent à étudier le taux d'exposition à une langue en dehors de la sphère scolaire pour la mettre en lien avec les performances scolaires dans cette même langue à l'école. Pour nous, il s'agissait surtout d'examiner l'exposition au français pour approcher la perception du professeur au sujet de ces élèves.

Les questions retenues pour l'étude de l'input concernent principalement les interactions langagières avec les membres de la famille à la maison (questions 3, 4, 6, 7 et 8) et avec les amis (question 5). Les questions ont d'abord été traitées manuellement : un score qui désigne le degré d'exposition au français à la maison a été attribué à partir des langues déclarées. Pour calculer ce score, nous avons adapté l'échelle de mesure proposée par Agren *et al.* (2014) en

²⁰¹ Nous avons montré dans la première partie de cette thèse l'importance accordée à la maîtrise de la langue de scolarisation dont les professeurs sont les dépositaires. Nous avons aussi souligné la circulation très lente des avancées de la recherche sur le plurilinguisme au niveau de l'école.

fonction de notre questionnaire. De ce fait, quatre variables de leur recherche ont été retenues²⁰² :

1. le niveau de compétence des parents en français,
2. la proportion du français à la maison,
3. les contacts en français avec des pairs « amis »
4. l'accès à la télévision en français.

✚ Le niveau de compétence des parents en français consiste en fait à déterminer si les parents parlent ou non en français (question 7).

✚ La proportion du français à la maison a été estimée sous deux variables qui reprennent respectivement :

- la compétence de parler et comprendre une langue avec les parents (variable 2 ; questions 3 et 8)
- et celle de parler une langue avec la fratrie (variable 3 ; question 4).

Cette distinction dans la communication familiale fait suite aux résultats des recherches en sociolinguistique (Puren, 2012 ; Deprez, 1994). Ce qui donne au final les variables autour de l'utilisation du français de communication (dit français usuel) :

1. compétences des parents en français²⁰³,
2. proportion du français à la maison (compréhension des langues des parents ; interactions langagières avec les parents),
3. proportion du français à la maison (interactions langagières avec la fratrie),
4. contacts en français avec des pairs (interactions langagières avec les amis),
5. accès à la télévision en français.

²⁰² Nous n'avons pas retenu la variable concernant les séjours à l'étrange en raison de la méfiance qu'aurait pu engendrer ce type de question. Bien que la musique fasse partie des médias, nous n'avons pas pris en compte cette question pour des raisons pratiques, car nombreux sont les élèves déclarant parfois 5 langues.

²⁰³ L'information obtenue répond à quelles langues l'élève parle avec les membres de sa famille. Les compétences sont donc supposées.

Les informations obtenues sont les langues que l'élève parle, comprend, entend au contact de sa famille et ses amis et à partir d'un média, la télé. Ainsi, nous avons 5 variables auxquelles il est possible d'attribuer un score maximum de 2 points pour chacune si la langue est le français, avec une note totale de 10. Nous n'avons pas retenu uniquement les échanges familiaux pour le calcul du score. Au regard de la population totale visée nous avons estimé que les variables *amis* et *télévision* étaient importantes, en particulier pour les élèves de 10-11 ans²⁰⁴. Néanmoins, l'importance de la transmission des langues au sein de la famille nucléaire (Puren, 2012) nous conduit à identifier les échanges avec les *parents* et la *fratrie* comme *canal principal* du plurilinguisme et les *amis* ainsi que la *télévision* comme canal secondaire.

Au final, lorsque la langue déclarée :

- ✓ était le français, nous attribuons 2 points à la variable ;
- ✓ lorsqu'il s'agissait du français et d'autres langues, 1 point ;
- ✓ puis 0 point pour les autres langues .

Voici un exemple de calcul du score pour un élève déclarant uniquement parler français :

<i>Questions</i>	<i>Variable</i>	<i>Points</i>
7. Mes parents parlent en français	1. compétence des parents en français	2
3. Avec mes parents je parle en français	2. proportion du français à la maison	2
8. Je comprends la langue de mes parents		
Je ne comprends pas la langue de mes parents		
4. Mes frères et sœurs parlent avec moi en français	3. proportion du français à la maison	2
5. Avec mes amis je parle en français	4. contacts en français avec des pairs « amis »	2
6. Je regarde la télévision en français	5 l'accès à la télévision en français	2
	TOTAL	10

²⁰⁴ Les travaux des sociologues et des sociolinguistiques se sont beaucoup intéressés aux jeunes. L'analyse de conversations d'ados fait état d'emprunts aux langues maternelles où le partage de pratiques langagières communes permet de s'identifier à un même groupe social.

Tableau 8 : Exemple de calcul de l'input

La désignation numérique de l'input à travers un score est une manière pratique de traiter une réalité beaucoup plus complexe, tout particulièrement lorsque nous avons affaire à un échantillon important d'élèves car, au fond, ce sont des variables qualitatives qui sont étudiées.

Les interactions langagières sont par essence plurielles ; de ce fait, les réponses des élèves peuvent être multiples, et ce jusque dans leur formulation. Afin que l'input reflète au mieux ces réalités, nous avons adapté notre notation en fonction des réponses, en voici quelques exemples :

La réponse « je regarde la télévision en arabe *ou* français » a été interprétée comme le cas d'un élève qui peut tantôt regarder la télévision en arabe *et* tantôt en français. Le score attribué est donc de 1 pour cette variable.

La réponse « avec mes parents je parle français » et « je comprends la langue de mes parents » pour des parents qui parlent entre eux français et comorien²⁰⁵ est traduite comme le cas d'un élève qui parle français avec ses parents et comprend, outre le français, le comorien parlé par les parents. Le score attribué est donc de 1.5 pour cette variable 1 point pour la première formulation et ½ point pour la seconde.

Par ailleurs, il arrive que des questionnaires soient incomplets. Lorsqu'un élève ne répond pas à une question, nous notons l'input en fonction du nombre de réponses (et donc de variables) ; puis nous ramenons cette note à 10.

L'exposition au français a été distribuée à partir de 3 modalités :

- exposition faible lorsque l'input est inférieur ou égal à 5 ;
- exposition moyenne lorsque l'input est égal à 6 ou à 7 ;
- exposition forte lorsque l'input est supérieur à 7.

Cette répartition a été décidée en fonction des compétences déclarées par l'élève. Par exemple, un élève obtenant un input de 5/10 en français peut déclarer parler et comprendre une autre langue avec ses parents ou sa fratrie. Les situations sont multiples. La manière dont l'input synthétise une multiplicité de pratiques langagières nous donne à voir son caractère relatif qui

²⁰⁵ En mettant en lien plusieurs réponses, nous tentons de restituer le dynamisme des interactions langagières.

traite concrètement une réalité infiniment plus complexe²⁰⁶. Pour notre étude, l'utilisation de l'input est utile pour déterminer si l'élève a à disposition *beaucoup, peu ou pas* de moyens ou de sources (essentiellement humains) pour accéder au français à la maison afin d'approcher le point de vue du professeur²⁰⁷. N'ayant pas demandé le nombre d'heures consacré à chaque langue déclarée, et n'ayant pas épuisé les moyens d'exposition²⁰⁸, c'est dans cette mesure que les expressions *élève ou groupe faiblement, moyennement et fortement exposé au français* devront s'entendre dans la partie résultats. Non comme une pure exposition quantifiable, mais plutôt comme un nombre plus ou moins important de voies (voix) de communication au français²⁰⁹.

6.2.1.3. Catégorisation à partir de la notion de compétences plurilingues

Nous tentons de caractériser les pratiques langagières des élèves alloglottes à partir de l'input et de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Bien que la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore & Zarate, 2009) n'a pas élaboré d'outil pour étudier les pratiques langagières, nous l'utilisons pour détailler les compétences des locuteurs et leur degré de plurilinguisme (Calvet, 2016). Nous nous focalisons sur un groupe d'élèves alloglottes faiblement exposés au français à la maison en comparaison avec des élèves allophones, afin de dégager des caractéristiques langagières génériques et spécifiques.

Nous détaillons pour chaque élève les compétences plurilingues.

6.2.1.4. Le milieu social des élèves

Le milieu social des élèves est utilisé pour présenter les caractéristiques sociales des élèves des séances analysées. « L'origine sociale de l'élève fait référence à la PCS (profession et catégorie socioprofessionnelle)²¹⁰ de la personne qui en est responsable » (Repères et références

²⁰⁶ Nous remercions Jonas Granfeldt rencontré au colloque Eurosla 25 qui nous a fait comprendre la notion d'input et a eu la gentillesse de répondre à toutes nos questions au moment de l'attribution des scores. Ce paragraphe rend compte de son éclairage.

²⁰⁷ Les professeurs en primaire perçoivent le manque ou l'absence de la maîtrise de la langue à l'aune de la famille, les parents d'abord, puis la fratrie.

²⁰⁸ Les grands-parents, les séjours à l'étranger, le numérique...

²⁰⁹ Le score ne se réfère pas à une quantité mais plutôt à une qualité, à savoir dans quelles langues l'élève accède à tel moyen.

²¹⁰ « La nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles dite PCS a remplacé, en 1982, la CSP. Elle classe la population selon une synthèse de la profession (ou de l'ancienne profession), de la position hiérarchique et du statut (salarié ou non).

Elle comporte trois niveaux d'agrégation emboîtés :

les groupes socioprofessionnels (8 postes) ;

les catégories socioprofessionnelles (24 et 42 postes) ;

statistiques, 2016, p. 93). Une fois les fiches des métiers des parents reçues par courriel ou récupérées auprès des professeurs,

- ✓ Nous avons saisi dans un fichier Excel pour chaque élève le métier du père ;
- ✓ Nous avons déterminé une catégorie pour chaque métier à partir de la Nomenclature de la PCS qui distribue les professions selon 8 catégories (codées de 1 à 8) contenant un nombre important de professions²¹¹.

<i>Poste</i>	<i>Catégorie et libellé</i>
FAVORISÉ A	3 Cadres et professions intellectuelles supérieures + Professeurs (écoles, collèges, lycées) catégorie 4
FAVORISÉ B	4 Professions intermédiaires + Chefs d'entreprise catégorie 2
MOYEN	1 Agriculteurs exploitants 2 Artisans, commerçants 5 Employés
DÉFAVORISÉ²¹²	6 Ouvriers 8 Autres personnes sans activité professionnelle

Tableau 9 : Catégorisation du milieu social des élèves

- ✓ Nous avons ajouté la catégorie 0 pour les parents n'ayant pas renseigné leur profession.
- ✓ Nous avons regroupé les catégories en 4 postes : favorisé A, favorisé B, moyen et défavorisé à partir de la classification proposée par la DEPP (Repères et références statistiques, 2016, p. 92) :

les professions (486 postes).

Cette version (PCS-2003) est en vigueur depuis le 1er janvier 2003 »

(Insee, définition en ligne à l'adresse suivante <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1493>)

²¹¹ La catégorisation des professions est disponible sous Excel à l'adresse suivante

<https://www.insee.fr/fr/information/2400059>

²¹² Nous avons laissé de côté la catégorie 7 (retraités) absente de notre population.

6.2.2. Les représentations des professeurs

6.2.2.1. Les questionnaires

Les questionnaires visent à connaître les représentations des professeurs au sujet des pratiques langagières de leurs élèves. Nous testons l'hypothèse 1 que la surreprésentation des élèves alloglottes en EP conduit les professeurs à surestimer leurs difficultés langagières.

Dans un fichier Excel, nous avons saisi les variables descriptives suivantes : prénom du professeur ; nom de son école, sa classe (CP, CM2) ; le nombre d'élèves et d'allophones, si c'est le cas ; son expérience, et en EP. Puis nous avons saisi ses réponses au questionnaire, lesquelles ont fait l'objet d'une analyse quantitative et qualitative.

Questions 1 et 2 (Q. Profs)

Dans un premier temps, nous avons comparé la connaissance des langues des élèves chez les professeurs²¹³ :

- Pour chaque classe, nous estimons la connaissance des langues à partir de celles déclarées par les élèves et celles déclarées par les professeurs.
- Puis par niveau (CP/CM2) et par contexte (EP/HEP).
- Les situations étant multiples (par choix, la langue d'origine n'est pas forcément pratiquée par l'enfant ; une des langues pratiquées ne fait pas partie des langues d'origine de l'élève...), nous tentons d'approcher les représentations des professeurs à travers la comparaison des réponses aux questions 1 et 2 (Q1 et Q2, Q. Profs)²¹⁴

À chaque fois, la comparaison se situait à un niveau quantitatif et qualitatif :

- ✓ en comptant, par exemple, sur les 10 langues déclarées par les élèves, combien sont citées par les professeurs ;
- ✓ en comparant la manière de nommer la langue chez les professeurs et les élèves, manière qui peut révéler un certain degré de connaissance ou d'ignorance des langues des élèves.

²¹³ Nous ne pouvons pas dire s'il s'agit de représentations *a priori* ou pas. N'ayant pas assisté à la passation des questionnaires, nous ne savons pas si les professeurs ont interrogé les élèves sur leurs pratiques langagières.

²¹⁴ *Quelles sont les langues d'origine de vos élèves ? (Q1 Q. Profs) et quelles sont les langues pratiquées par vos élèves en famille ? (Q2 Q. Profs)*

✚ Questions 5, 6, 7 (Q. Profs)

Les questions 5, 6 et 7 visent à étudier comment les professeurs perçoivent le plurilinguisme des alloglottes (comme un obstacle ou un atout) pour la maîtrise de la langue de scolarisation. Pour chaque question, nous comparons les déclarations des professeurs en EP avec celles des professeurs en HEP.

La question 5, qui met en lien le niveau de maîtrise de la langue avec les pratiques langagières, a fait l'objet d'un traitement quantitatif et qualitatif.

Dans cette question, il y a pour chaque catégorie – élèves monolingues, allophones et alloglottes nés en France – une échelle de niveau de maîtrise de la langue française décroissant (d'excellent à insuffisant) représentée par des cases que les professeurs doivent cocher. Signalons que nous n'avons pas analysé les questionnaires à travers des statistiques descriptives, car le nombre de professeurs s'élève à 18 seulement. Nous avons compté manuellement le nombre d'occurrences des adjectifs (excellent, bon...) en fonction de la langue, du niveau de classe et du contexte. Nous avons comparé les niveaux scolaires attribués à chaque catégorie d'élèves (monolingues, alloglottes, allophones) en fonction du niveau (CP/CM2) et du contexte (EP/Hors EP).

La question 6 concernant les difficultés génériques/spécifiques des alloglottes et des allophones font l'objet d'une analyse qualitative :

- Quels domaines sont cités par les professeurs ? Les domaines cités sont-ils souvent évoqués comme posant problème aux élèves issus de milieu populaire ? Ou bien pour des élèves dans l'apprentissage d'une langue seconde ?
- Les professeurs perçoivent-ils le plurilinguisme des alloglottes comme un obstacle ? Auquel cas, citent-ils davantage des domaines ?
- Font-ils des différences entre les difficultés des alloglottes et des allophones ?

Nous avons répertorié les domaines et les sous-domaines de difficultés cités par les professeurs. Ensuite, nous avons comptabilisé le nombre de fois où le domaine est cité dans chaque contexte et chaque niveau. Enfin, nous avons effectué une comparaison quantitative puis qualitative des déclarations en fonction du contexte et du niveau.

Ci-dessous, quelques choix de catégorisation :

- Des professeurs indiquent des domaines et des sous-domaines. Par exemple, Patricia déclare : « Les problèmes sont essentiellement rencontrés dans le langage oral. Manque de vocabulaire, mauvaise maîtrise de structures syntaxiques ». Nous catégorisons les difficultés au niveau du langage oral, du vocabulaire et de la syntaxe.
- D'autres professeurs signalent une difficulté et sa cause « codage dû à une mauvaise prononciation ». Nous catégorisons les difficultés au niveau de la lecture et de la phonologie. Nous codons le lien ainsi : lecture/phonologie, et comptons une difficulté pour la lecture et une autre pour la phonologie.

La question 7 fait l'objet d'une analyse quantitative et qualitative. Nous avons relevé tout d'abord quels facteurs sont davantage choisis par les professeurs en fonction du niveau et du contexte. Puis nous avons analysé les déclarations des professeurs à la modalité ouverte de cette question.

6.2.2.2. Les entretiens de vidéoscopie

Les entretiens menés avec les professeurs servent à étudier l'épistémologie pratique du professeur (Sensevy & Mercier, 2007) au niveau des représentations des langues et du plurilinguisme. Nous testons l'hypothèse 1 selon laquelle la surreprésentation des élèves alloglottes en EP conduit les professeurs à surestimer leurs difficultés langagières.

Dans une sorte *d'écoute flottante*, les 12 entretiens menés avec les professeurs ont été écoutés plusieurs fois. Étant donné le volume qu'ils représentent, nous avons transcrit seulement les 5 entretiens des professeurs pré-sentis pour l'analyse des séances de classe, c'est-à-dire ceux d'Anne, Charlotte, Capucine, Yann et Laure²¹⁵. Après la constitution du corpus des séances, nous avons analysés les entretiens d'Anne et Charlotte. Avant d'en faire la description, nous présentons les caractéristiques langagières et sociales des élèves de chaque professeur. Nous avons effectué les transcriptions du *verbatim* en nous inspirant du « Guide du transcripteur » de

²¹⁵ À ce stade de la recherche, nous pensions analyser les séances de lecture de 6 professeurs incluant Sandra. Néanmoins, nous n'avons pu avoir d'entretien avec elle.

l'équipe DELIC²¹⁶, revu et complété par Roubaud le 2 août 2005. Le codage des transcriptions des entretiens sont consultables dans les annexes (cf. annexe 18, p. 29). Les transcriptions des entretiens menés avec Anne et Charlotte sont consultables en annexe : pour Anne (cf. annexe 19, p. 30) et pour Charlotte (cf. annexe 21, p. 62).

Après la transcription, nous avons effectué « une lecture flottante » (Bardin, 1995) de chaque entretien. La lecture flottante consiste à lire le discours en mobilisant notre intuition, en laissant venir des impressions. Elle est à la fois syntagmatique, afin de suivre le cheminement de la pensée du professeur, et paradigmatique, pour repérer ce qui est dit et ce qui pourrait être dit (*ibid.*). La lecture paradigmatique permet d'interroger la « zone muette des représentations constituée par des éléments qui ne sont pas verbalisés » (Boutanquoi, 2008, p. 132). Ensuite, nous avons réalisé une pré-analyse qui consiste à retenir les passages où les professeurs émettent un avis concernant les difficultés scolaires des élèves en lien avec le plurilinguisme. Pour cela, nous avons surligné les passages liés aux représentations sur le plurilinguisme, aux difficultés des élèves alloglottes, et aux difficultés des élèves allophones.

6.2.2.2.1 Analyse des entretiens

Avant de décrire la manière dont nous avons analysé les entretiens, signalons quelques points essentiels concernant le contenu même des entretiens :

- L'entretien, de par sa nature, élicite la parole de l'enquêté. L'élicitation est également provoquée par le sujet même de la recherche tel que nous le présentons aux professeurs : les difficultés des élèves alloglottes nés en France²¹⁷.
- Par ailleurs, la réflexion autour des difficultés des alloglottes se forgeant au fil des entretiens, l'ordre de passation a nécessairement un effet sur le contenu de l'échange.

Pour étudier ces représentations, nous avons effectué une analyse de contenu (Bardin, 1995) : il s'agit d'un ensemble de techniques d'analyse des discours comprenant le contenu (ce qui est dit dans le discours) et le contenant (la forme que cela prend) (Eymard, Thuillier & Vial, 2007).

²¹⁶Description Linguistique Informatisée sur Corpus

²¹⁷ Nos résultats pourraient être différents si nous avions interrogé les professeurs sur l'ensemble de leurs élèves et sur les raisons de leurs difficultés.

Pour notre recherche, l'analyse de contenu a une fonction "*d'administration de la preuve*", car nous testons l'hypothèse selon laquelle les professeurs en EP ont davantage de représentations sur les langues et le plurilinguisme que les professeurs Hors EP.

Pour l'analyse des extraits, nous avons procédé à deux phases d'analyse imbriquées l'une dans l'autre :

- **une analyse thématique**, qui consiste à ventiler les passages sélectionnés dans des thèmes prédéfinis par la théorie et en fonction de notre problématique ;
- **une analyse du discours** qui consiste à déchiffrer la structure sémantique et énonciative des passages sélectionnés.

L'analyse thématique « permet de balayer au niveau manifeste l'ensemble des entretiens » (Bardin, 1995, p. 95), mais utilisée seule sur ce type de matériel elle s'avère trop limitée :

« En fin de parcours, un laminage laissera dans l'ombre une partie de la richesse d'informations propre à ce type d'investigation. Le compte rendu final sera une abstraction impuissante à transmettre l'essentiel des significations produites par les personnes, laissant échapper le latent, l'original, le structurel, le contextuel »
(*ibid.*)

L'analyse thématique, de par sa transversalité, écrase quelque part la singularité du discours de chaque professeur et ne pourra livrer qu'une dimension des représentations. Elle élude aussi le latent et le contextuel qui nous intéressent, car l'épistémologie pratique du professeur se fonde sur les représentations individuelles (contexte) et collectives souvent inconscientes (latent). En d'autres termes, l'analyse thématique nous sert à repérer une partie des représentations dans l'entretien. L'analyse du discours permet de resituer les propos de chaque professeur, d'accéder à ses significations car « à partir d'un même savoir²¹⁸, tout le monde ne pense pas forcément de la même manière » (Boutanquoi, 2008, p. 125). De plus, l'analyse du discours permet d'interpréter les représentations issues de l'analyse thématique :

« Un entretien, parce qu'il s'agit d'une parole spontanée d'investigation, est tissé de mots, de formules, de bouts de phrases apparemment superfétatoires, non pris en compte par le repérage sémantique de la recherche de thèmes, mais souvent, en fait, porteur de sens. Par ailleurs, le style lui-même, dans ses

²¹⁸ Le savoir s'entend ici comme savoir commun, partagé que constitue la représentation.

variations, est chargé de significations. Une lecture de la "manière de dire", décalée de la lecture thématique, peut compléter et approfondir l'analyse » (Bardin, 1995, p. 107).

L'analyse des entretiens selon cette double approche, thématique (horizontale, transversale ; Bardin, 1995) et discursive (verticale, subjective ; *ibid.*), correspond à nos objectifs en termes de comparaison. Elle permet de :

- ✓ regarder les représentations d'un professeur en fonction de la situation linguistique de ses élèves (alloglottes, allophones, monolingues) (comparaison intra contexte) ;
- ✓ comparer les représentations des professeurs en fonction du contexte d'enseignement (comparaison inter contextes EP/Hors EP) ;
- ✓ regarder l'état actuel des représentations des professeurs sur le plurilinguisme (comparaison transcontextes).

À partir de ces trois niveaux de comparaison, nous tentons de dépasser les difficultés inhérentes à l'étude des représentations à partir des discours (Boutanquoi, 2008).

6.2.2.2.1.1 Analyse thématique

L'analyse thématique se fonde sur une « grille d'analyse catégorielle » (*ibid.*) que nous avons produite à partir des recherches sur les représentations des professeurs au sujet du plurilinguisme. L'analyse thématique des entretiens menés avec Anne et Charlotte sont consultables en annexe : pour Anne (cf. annexe 20, p. 58), pour Charlotte (cf. annexe 22, p. 87).

Difficulté	Réussite
Une conception <i>monolingue</i> du plurilinguisme	
Non maîtrise de la langue d'origine (Clerc, 2007)	Maîtrise parfaite des deux langues à l'oral comme à l'écrit (Clerc, 2007)
Un plurilinguisme associé à l'oubli, au mélange et à la confusion	
<p style="text-align: center;">Parler plusieurs langues :</p> <p>Nuit au développement du langage et aux apprentissages scolaires (Tabouret-Keller, 1990 ; Billiez, 2007 ; Clerc, 2015).</p> <p>Perturbe l'apprentissage pour des jeunes enfants (Nante, 2008)</p>	<p style="text-align: center;">Les compétences linguistiques doivent être séparées dans chaque langue (Castellotti, 2001)</p> <p style="text-align: center;">Un avantage pour des enfants plus âgés (Nante, 2008)</p> <p style="text-align: center;">La volonté et l'imitation sont présentées par les professeurs comme des solutions contre les difficultés scolaires (Auger, 2013)</p>
L'usage des langues	
<p>Pratique exclusive de la langue d'origine (Nante, 2008)</p> <p>Utilisation quotidienne de la langue maternelle (Lambert, 2005 ; Clerc & Rispaïl, 2008)</p> <p>Le français n'est parlé qu'à l'école (Nante, 2008)</p> <p>Une « maîtrise rêvée du français » : les parents ne parlent pas français (Clerc & Rispaïl, 2008)</p>	Pratique du français à la maison (Nante, 2008)
Un plurilinguisme particulier vs un plurilinguisme élitiste, choisi	
<p style="text-align: center;">Langues minoritaires et de la migration</p> <ul style="list-style-type: none"> • non associées au plurilinguisme (Nante, 2008 ; Nante, 2013) • non perçues comme des langues (Auger, 2013) <p style="text-align: center;">Élèves non considérés comme :</p> <ul style="list-style-type: none"> • plurilingues (Nante, 2008 ; Nante & Trimaille, 2013) • des individus possédant une autre langue (Alby & Léglise, 2014) 	Langues valorisées et prestigieuses ou non valorisées mais ne faisant pas l'objet de représentations négatives (Nante, 2008 ; Nante & Trimaille, 2013)

• non francophones (Laparra, 2003; Alby & Léglise, 2014)	
Un glissement entre langue et vécu	
Milieu familial peu stimulant, peu disponible, peu intéressé par la scolarité, peu aidant, voire gênant dans le travail scolaire (Kouamé, 2013)	
Confusion entre milieu social défavorisé et langue ne permettant pas la communication (Auger, 2013)	

Tableau 10 : Grille d'analyse thématique des représentations des professeurs

La notion de « difficulté scolaire en matière de langue(s) » proposée par Auger (2013) correspond précisément à la lecture que nous voulons faire de ces entretiens. À partir de la description des difficultés des élèves, nous analysons quelles sont les représentations des professeurs sur le plurilinguisme familial en lien avec la maîtrise de la langue de scolarisation.

Les propositions²¹⁹ retenues seront distribuées dans les 5 thématiques (« une conception *monolingue* du plurilinguisme », etc.) à partir de critères et de sous-critères alimentant chaque thématique. Il arrive qu'une proposition soit inscrite dans au moins deux thématiques. Les thématiques sont classées selon deux axes : la difficulté et la réussite scolaires. Précisons un élément important au sujet de la réussite. Telle que nous la modélisons, la réussite est analysée dans l'objectif d'étudier les représentations sous-jacentes. À titre d'exemple, lorsque nous analysons la proposition suivante « *Marie n'a aucune difficulté scolaire. Elle maîtrise le français et l'espagnol aussi bien à l'oral qu'à l'écrit* » insérée dans la thématique « une conception *monolingue* du plurilinguisme », nous sous-entendons que le professeur perçoit le plurilinguisme comme deux monolinguisms ajoutés. Nous tentons par-là de dépasser la simple analyse « *le professeur perçoit les élèves monolingues comme des élèves en réussite* », etc.

La ventilation des propositions dans une grille préconstruite limite l'inférence. Nous estimons, en effet, qu'il s'agit d'une représentation liée à la difficulté ou à la réussite au regard de la théorie. Cependant, la question de l'inférence n'est jamais évacuée puisque, d'une part, le

²¹⁹ « Par proposition, nous entendons une affirmation, une déclaration, un jugement (voire une question ou une négation), en somme, une phrase ou un élément de phrase posant, telle la proposition logique, une relation entre deux ou plusieurs termes. C'est en principe une unité qui se suffit à elle-même (prononcée seule, elle a un sens [...]); elle doit pouvoir être affirmée ou niée, envisagée séparément ou dans ses relations avec d'autres, prononcée exacte ou inexacte, on doit pouvoir, à chaque fois, la faire précéder des mots : " le fait que... ". » (Bardin, 1995, p. 230).

contenu des extraits n'est pas toujours explicite, et, d'autre part, les discours n'obéissent pas toujours à une logique dichotomique (difficulté *ou* réussite).

Par ailleurs, la nature même de l'analyse thématique – soit le prélèvement et la distribution d'extraits dans des thématiques – accentue l'inférence et rend parfois difficile l'interprétation. Il est donc nécessaire de faire appel à d'autres éléments notamment contextuels et discursifs. Ainsi, par exemple, la proposition « *la maman ne parle pas français* » interprétée seule annonce quelque chose de l'ordre de l'absence de compétences en français. Reliée à d'autres propositions telles que « *cela fait dix ans qu'elle est en France* » peut être interprétée comme une représentation autour d'un refus d'apprendre la langue française et peut-être de s'intégrer dans la société.

6.2.2.2.1.2 Analyse du discours

L'analyse du discours permet d'interpréter les premiers résultats obtenus à travers l'analyse thématique. Elle se base sur une analyse de l'énonciation (Bardin, 1995)

Selon Bardin (*ibid.*), l'analyse de l'énonciation se décline en trois niveaux d'analyse :

1. une analyse syntaxique et paralinguistique qui étudie les structures formelles grammaticales. Nous serons attentive à l'emploi de la négation comme marqueur potentiel de représentations négatives : « *il ne sait pas/il ne fait pas* », etc.
2. une analyse logique qui observe l'agencement du discours. Nous regarderons comment s'articulent les thématiques entre-elles. Existe-t-il une récurrence dans les thématiques ?
3. une analyse des éléments formels atypiques (les omissions, les récurrences, les failles logiques, les silences, etc.).

Rappelons que l'une des limites de l'étude des représentations à partir de l'entretien réside dans le butinage d'éléments saillants activés par le contexte de l'énonciation et par la situation de recherche (Boutanquoi, 2008). Ainsi, lors de l'analyse de l'énonciation, nous tâcherons d'être prudente dans l'interprétation de certaines propositions au regard de la spécificité même de l'oral :

En effet, la connivence propre au dialogue oral implique plusieurs aspects à prendre en considération lors de l'analyse. Nous serons vigilante dans l'interprétation de l'emploi de déictiques, d'expressions communes, de phrases inachevées pour désigner des pratiques langagières et des personnes. Une fois encore, nous nous appuierons sur l'économie générale

de l'entretien pour estimer s'il s'agit de marqueurs propres à l'oral ou liés à des représentations. Par exemple, la proposition « **cette** langue » peut être une manière de désigner une langue dont on a parlé précédemment ou un marqueur de dévalorisation. Chaque entretien est donc ensuite analysé en fonction de l'analyse de l'énonciation. Puis nous lions l'analyse thématique et énonciative pour l'interprétation. L'entretien est finalement décrit ainsi :

Colonne 1	Colonne principale	Colonne 3	Colonne 4	Colonne 5
Thématique	Entretien	Contextualisation	Énonciation	Interprétation
Conception <i>monolingue</i> du plurilinguisme	.....		<i>Usage du je...</i>	...
Glissement entre langue et vécu	.....		<i>Emploi de la négation</i> <i>Récurrences...</i>	...
Une maîtrise rêvée du français etc.	.....		<i>Usage du nous</i>	...

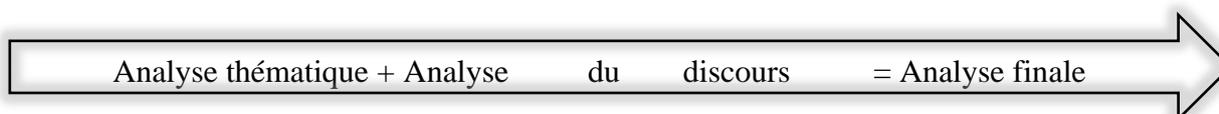


Tableau 11 : Exemple d'analyse complémentaire des entretiens

La figure sous le tableau résume les étapes d'analyse de l'entretien : d'abord une analyse thématique (colonne 1) basée sur des passages signifiants préalablement choisis (colonne principale où figurent les propositions retenues). Puis une analyse du discours portée sur l'énonciation (colonne 4). Et enfin, l'interprétation de la proposition (colonne 5) en tenant compte à la fois de l'analyse thématique et l'analyse du discours au regard de la contextualisation (colonne 3). La contextualisation est la prise en compte de l'écologie dans laquelle émerge la proposition. En d'autres termes, nous explicitons la raison pour laquelle le professeur déclare telle ou telle chose : lui avons-nous posé la question ? Avons-nous fait des suggestions ?

Le processus d'analyse n'est pas toujours linéaire. L'analyse de discours, puisqu'elle implique de prendre en compte l'économie générale de l'entretien, permet de revenir sur des propositions issues de l'analyse thématique (changement de thématique, ajout de propositions etc.). Aussi, comme nous l'avons précédemment signalé, le discours des professeurs ne s'inscrit pas forcément dans une relation dichotomique difficulté/réussite. Par ailleurs, lors de l'analyse thématique derrière l'apparence d'une démarche mécanique se cache toujours une part

d'interprétation. Nous validons ou infirmons cette interprétation en fonction de l'analyse d'énonciation.

6.2.3. Les séances de classe

Les séances de classe servent à étudier l'influence des pratiques langagières des alloglottes sur les pratiques d'enseignement en éducation prioritaire en lien avec les dispositions langagières des élèves alloglottes et les représentations des professeurs. Nous testons la seconde hypothèse selon laquelle l'épistémologie pratique du professeur et les dispositions langagières des élèves alloglottes agissent sur l'action didactique conjointe en EP, ainsi que les deux sous-hypothèses :

- ✚ H2 a) les professeurs en EP prennent en compte les pratiques langagières des élèves alloglottes dans leurs choix et leurs actions didactiques.
- ✚ H2 b) les choix et les actions didactiques des professeurs en EP sont en relation avec les dispositions langagières des élèves alloglottes.

Nous avons constitué notre corpus des séances de classe en EP et Hors EP selon plusieurs étapes. La réduction des données vidéographiques s'est effectuée en deux temps, nous la schématisons ainsi :

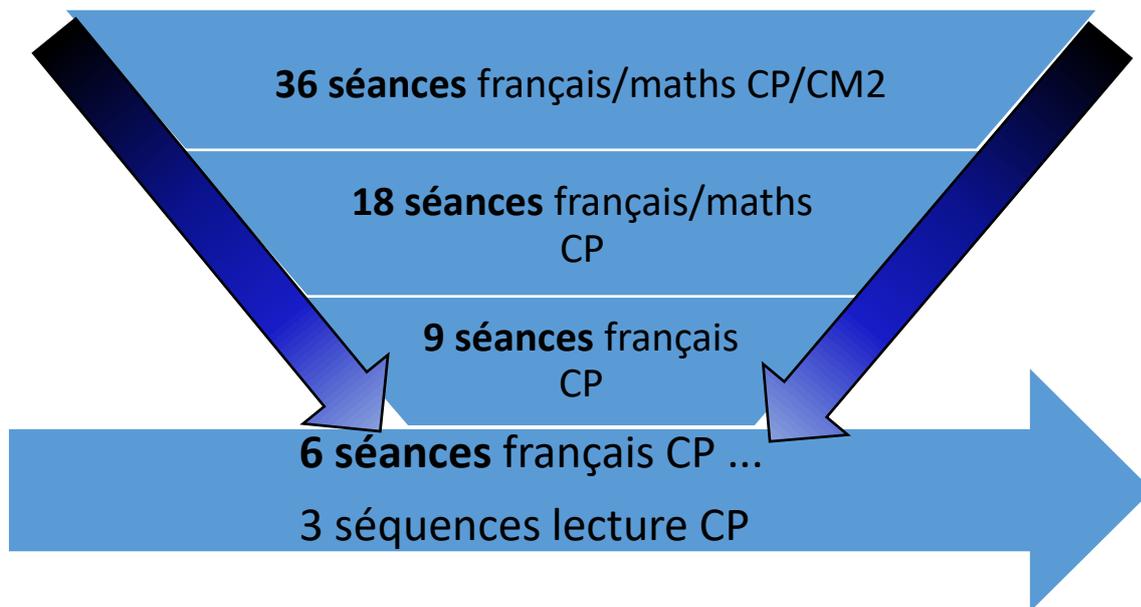


Figure 14 : Réduction verticale et horizontale des données vidéographiques

D'après la figure, nous pouvons dire que le corpus s'est constitué en fonction d'une réduction verticale puis horizontale des données vidéographiques.

Dans un premier temps, après un toilettage des séances, nous avons visionné les 36 vidéos les unes à la suite des autres pour déterminer celles qui étaient comparables²²⁰. Rappelons que nous n'avons pas demandé aux professeurs d'aborder une notion en particulier pour laisser libre cours à une « sémantique naturelle de l'action » (Sensevy, 2001, p. 203). Nous devons donc par la suite opérer des choix en fonction de ce qui était potentiellement comparable.

Dans une inspiration ethnométhodologique, en nous laissant pénétrer par les impressions, nous avons effectué plusieurs lectures répétitives des séances afin de repérer des régularités/irrégularités comme traces de l'influence du plurilinguisme des alloglottes et de leurs dispositions langagières sur les choix didactiques des professeurs. Le travail de repérage ne nous a pas permis de trouver des traces et ce, malgré un visionnage répétitif et continu des séances comme si nous regardions un film.

²²⁰ Pour diriger notre regard dans une perspective comparative, nous alternions EP/HEP pour chaque niveau et chaque classe. La comparaison étant centrale dans notre travail, nous avons déterminé les séances à retenir sous ce critère.

Nous avons donc recherché des traces dans d'autres données, notamment les résultats des questionnaires des professeurs qui étudiaient leurs représentations vis-à-vis du plurilinguisme des alloglottes. Si, de manière générale, les déclarations des professeurs en EP et Hors EP au sujet des alloglottes, allophones et monolingues n'étaient pas trop différentes, il existait en revanche un écart important entre les professeurs du CM2 en EP et ceux du CP : les premiers ne voyaient pas de différence entre les monolingues et les alloglottes, tandis que les seconds oui. Nous nous sommes donc centrée sur les séances d'enseignement du CP et en français, car les professeurs ont cité des domaines de difficultés identiques aux alloglottes et aux allophones.

Si le repère des régularités/irrégularités n'a pas été immédiatement disponible et a été fourni par l'analyse des premières données, il n'empêche qu'à partir de cette réduction des données, la lecture répétitive s'est avérée féconde pour l'analyse. En effet, dans des séances identiques, il a été plus aisé de repérer des jeux de dissemblances et de différences parfois infinitésimales : nous avons relevé des traces d'explication lexicale abondantes dans 3 séances de lecture en EP (chez Anne, Charlotte et Sandra) et, à l'inverse, aucune trace dans 3 séances de lecture Hors EP (chez Capucine, Laure et Yves). Par ailleurs, les professeurs ne prévoyaient pas de travailler le vocabulaire mais avaient des objectifs de lecture. Il y a donc eu un écart entre le prévu et le réalisé de la séance qui pouvait faire penser que les professeurs ont dû s'adapter lors de ces séances, et ont pu être influencés par leurs représentations. Pour ces raisons, nous avons choisi de nous centrer sur les séances de lecture CP en EP. Nous ne connaissons pas, en revanche, les motifs de cette adaptation. Pourquoi les professeurs agissent-ils ainsi ? Cette question nous a dirigée vers les entretiens de vidéoscopie. La base de tous les entretiens reposait sur cette question. Plus précisément, il s'agissait d'interroger les professeurs concernés sur les motifs de ces actions et pour les autres de savoir s'ils agissent ou pourraient agir ainsi par ailleurs.²²¹

Le premier entretien de vidéoscopie mené avec l'un des 3 professeurs, Charlotte en EP, visait donc à engager un processus de « co-interprétation » des motivations de ces actions didactiques spécifiques. Les raisons données par Charlotte nous laissent penser que les traces repérées peuvent être de véritables indices pouvant confirmer nos intuitions, nos impressions de départ. Pour cette raison, nous avons poursuivi les entretiens afin de repérer des régularités dans les discours des autres professeurs. Ce premier échange a fait l'objet d'une première interprétation

²²¹ Il faut rappeler que nous avons partagé une demi-journée de classe avec les professeurs. Le fait que certains d'entre eux n'aient pas agi ainsi n'était nullement significatif et nécessitait de leur part un discours sur leurs pratiques habituelles.

que nous avons soumise aux professeurs pour obtenir plusieurs interprétations. Dans le même temps, il faut signaler qu'au fur et à mesure de l'avancée des entretiens de vidéoscopie, le guide d'entretien fixé sur la question générale se nourrissait des éléments donnés par les autres professeurs et l'analyse, même si nous ne l'avons pas formalisée en tant que telle, alimentait notre réflexion. Par conséquent, seul le premier entretien a reposé sur une co-interprétation entre le professeur et nous, les entretiens suivants reposent davantage sur une co-interprétation à plusieurs voix, de multiples interprétations qui finissent par se recouper.

Nous avons décidé de mener les entretiens avec tous les professeurs puisque, d'une part, ils alimentaient d'une certaine manière nos réflexions et, d'autre part, pour des raisons plus pragmatiques, ils constituaient un matériau pour étudier les représentations sur le plurilinguisme et potentiellement nous permettre de repartir sur d'autres traces si nos premières intuitions se heurtaient à une impasse. En ce sens, la vidéo des séances filmée devient un moyen d'élicitation et de recueil d'autres types de données, l'entretien a une double fonction de validité et de fécondité des données. Les entretiens de vidéoscopie ont donc permis de passer d'une réduction verticale à une réduction horizontale par le jeu des indices repérés dans les discours des professeurs. Les commentaires des professeurs nous ont, par la suite, permis de centrer davantage nos analyses sur des épisodes signifiants dans une approche micro didactique.

6.2.3.1. Le rôle de la comparaison dans la réduction des données vidéographiques

La comparaison a également joué un rôle dans la réduction des séances à analyser, notamment dans la réduction horizontale. Le tableau suivant synthétise la première réduction horizontale que nous avons effectuée :

EP	Contenus travaillés	Hors EP
Anne		Yves

Charlotte	Lecture		Capucine
Sandra			Laure
Géraldine	Dictée Compréhension orale d'un texte	Grammaire	Harmonie
Patricia	Grammaire		

Tableau 12 : Première réduction horizontale des données

En premier lieu, pour le corpus en EP, nous avons choisi 3 séances de lecture, chez Anne, Charlotte et Sandra. Les séances des 2 autres professeurs en EP, Géraldine et Patricia, ont été écartées parce qu'elles ne portaient pas sur la lecture.

En second lieu, pour la comparaison, il fallait trouver Hors EP des séances avec des contenus d'enseignement similaires, ou mieux, identiques. Sur les 5 professeurs en Hors EP, 3 professeurs, Capucine, Laure et Yann ont abordé la lecture. La séance d'Harmonie, portant sur des notions de grammaire, a été écartée. Nous nous retrouvons au final avec les séances de Capucine, Yann et Laure, c'est-à-dire avec 6 séances de lecture en EP et Hors EP.

La seconde réduction horizontale s'est présentée de la façon suivante :

6 séances de lecture retenues			3 épisodes de lecture retenus	
				
EP	Hors EP		EP	Hors EP
Anne	Capucine		Anne	Capucine
Charlotte	Yann		Charlotte	
Sandra	Laure		Sandra	

Tableau 13 : Seconde réduction horizontale des données vidéographiques

Des 6 séances de lecture retenues en EP et Hors EP, nous avons dû écarter les séances de Yann et de Laure. Les exigences méthodologiques liées à la comparaison ont dirigé ces choix. L'ethnographie des classes de Yann et Laure est beaucoup trop éloignée de celles d'Anne, Charlotte et Sandra. Nous l'avons précédemment indiqué, la comparaison des séances de classe porte sur des contenus de savoirs ; mais pour que la comparaison puisse se justifier, il faut pouvoir contrôler des variables comme le milieu linguistique et social.

Pour la séance de Laure (Hors EP), les caractéristiques socio-langagières et scolaires de sa classe étaient trop éloignées de celles des élèves en EP. Elle n'avait que 6 alloglottes sur 26 élèves, ce qui est peu en comparaison avec les élèves en EP. Leur milieu social se situe entre la catégorie moyenne et la catégorie favorisée (seulement 5/26 de catégorie défavorisée) face à des élèves en EP majoritairement de milieu défavorisé. Les élèves de Laure ont, selon elle, un très bon niveau scolaire. Aussi, la séance de lecture enregistrée chez Laure avait déjà fait l'objet d'un travail de définition lors d'une séance précédente.

La séance de Capucine, quant à elle, a été écartée du corpus davantage pour des précautions méthodologiques liées à la comparaison. Les contenus travaillés, les variables socio-langagières des élèves, le contexte géographique de l'école²²² où intervient Capucine et des écoles en EP présentent des caractéristiques similaires et autorisent la comparaison. En effet, l'ethnographie de la classe de Capucine n'est pas éloignée de celles des classes en EP (67 % d'élèves alloglottes et davantage d'élèves de milieu défavorisé).

Capucine a refusé d'être filmée lors de l'observation (cf. chapitre 5, § 5.2.3). Le film présente donc ses interactions verbales avec les élèves, mais pas ses déplacements au moment de la régulation. Au moment de la dévolution, il est possible de savoir à qui Capucine s'adresse, lorsqu'elle nomme l'élève. En revanche, au moment de la régulation, Capucine s'adressait aux élèves depuis son bureau, derrière la caméra. Voyant que cela ne fonctionnait pas, elle nous a demandé d'éteindre la caméra pour pouvoir intervenir au plus près des élèves. De ce fait, lorsqu'elle régule les actions des élèves, nous n'avons que l'enregistrement audio et des notes d'observation. Nous cherchons à regarder l'influence des pratiques langagières des alloglottes sur les choix et les actions didactiques des professeurs. Analyser le matériau verbal de Capucine où nous ne savons pas exactement à qui elle s'adresse nous paraît d'emblée compromis. *A fortiori*, comparer une analyse issue d'un matériau vidéographique en EP, présentant finement les transactions didactiques du professeur avec chaque élève, avec un matériau verbal Hors EP nous semble pour le coup biaisé.

De plus, Capucine affirme, d'un côté, qu'il lui arrive de travailler le vocabulaire pour la lecture. Elle décrit les remédiations qu'elle effectue auprès des élèves alloglottes en dehors du temps scolaire. D'un autre côté, elle déclare qu'elle n'a pas eu à s'adapter aux difficultés spécifiques

²²² Bien que hors de l'éducation prioritaire, l'école de Capucine est en ZUS comme celles d'Anne, Charlotte et Sandra.

des alloglottes lors de cette séance. Anne signalait cette absence de différence entre alloglotte et monolingue dans le même type d'exercice :

« Nous eh ouais, c'est ça. Et sinon là, pour les mots là, y avait trottinette et y avait tapis. Vous avez pas demandé la définition parce que ils savaient ou c'est parce que l'exercice ne ++ ?

Anne y avait le dessin.

Nous ah, quand y a le dessin, y a pas besoin de demander la définition.

Anne ils voient tout de suite ce que c'est.

Nous donc y a pas besoin.

Anne donc soit ils savent comment ça s'appelle.

Nous d'accord

Anne et c'est bon. S'ils savent pas comment ça s'appelle, vu qu'on le dit comment ça s'appelle.

Nous eh oui

Anne ils voient tout de suite ce que c'est. Ah, ils se disent, c'est comme ça qu's'appelle du coup. Par exemple trottinette je suis pas sûr que Messaoud il sache vraiment ce que c'est une trottinette, mais on l'a dit. On a dit c'est une trottinette. On le reprend pas plusieurs fois mais...

Nous d'accord.

Anne y a le dessin.

Nous y a le dessin et y a le mot, il manque que la syllabe en fait, ce qui importe c'est qu'ils mettent la syllabe » (extrait de l'entretien de vidéoscopie avec Anne).

La comparaison a aussi joué un rôle dans la réduction des séances choisies en EP. Nous avons choisi des contenus similaires dans les séances d'Anne, Charlotte et Sandra pour pouvoir les comparer par la suite.

Le corpus des séquences de classe est au final composé de 3 séquences :

<p>Analyse dans une approche micro didactique</p> <p>3 séquences de lecture en éducation prioritaire</p>
<p>Sandra lecture orale de mots et de phrases</p> <p>Anne lecture orale de syllabes et de mots</p> <p>Charlotte lecture orale de mots et de phrases</p>

Tableau 14 : Corpus des séquences analysées

L'analyse du corpus des épisodes se fait en deux temps :

- Dans une approche micro didactique, nous analysons les choix et les actions didactiques d'Anne, de Charlotte et Sandra concernant la lecture orale de mots.
- Dans une approche comparative, nous tentons de comprendre les choix et les actions didactiques de ces professeurs au regard des dispositions langagières des élèves et de leurs représentations sur le plurilinguisme.

6.2.3.2. Traitement et analyse des séances de classe

Dans la présentation du corpus, nous avons décrit la façon dont nous avons procédé à la réduction des données vidéographiques à partir d'une stratégie collaborative avec les acteurs eux-mêmes, puis à partir des nécessités méthodologiques liées à la comparaison. Nous décrivons désormais le traitement et l'analyse des séances. Nous avons d'abord synthétisé chaque séquence sous la forme d'un synopsis (Schneuwly, Dolz & Ronveaux, 2006). Puis, à partir de la transcription, nous avons analysé les séances avec l'aide de la grille d'analyse relative à la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier, 2007), ainsi que de la grille des dispositions langagières des élèves plurilingues (composée au regard de la théorie).

6.2.3.2.1 Transcription des séances

Une fois le corpus constitué, nous avons transcrit les interactions verbales des 3 séquences. Les éléments contextuels, tels que la dimension non-verbale (mimes, gestes, mouvements du corps du professeur et des élèves), ont été signalés au fil de la transcription. Le matériel et les supports utilisés par le professeur et les élèves ont eux aussi été notifiés. Le codage des transcriptions est identique à celui de entretiens. Il est consultable en annexe (cf. annexe 18, p. 29) La transcription des séances de lecture sont consultables en annexe (cf. annexe 29, 30 et 31, p.102, p. 115 et p. 124). Pour chaque professeur. Nous signalons dans cette transcription la séquence analysée. Comme nous l'avons indiqué supra (chapitre 5, § 5.2.4), il arrive parfois que l'élève ou le professeur soit hors champ, nous utilisons donc l'enregistrement audio pour compléter la transcription. Pour l'analyse, nous nous basons sur la transcription écrite dans la mesure où nous nous intéressons aux interactions langagières pour comprendre les transactions didactiques (Marlot, 2008). Cependant, les allers-retours entre le film et la transcription sont apparus nécessaires pour approfondir des interprétations. D'ailleurs, nous avons enrichi la transcription par les gestes des professeurs et des élèves.

Présentons dans un premier temps le découpage des séances à partir d'un outil, le synopsis (Schneuwly, Dolz & Ronveaux, 2006). Dans un second temps, nous décrirons l'analyse de ces mêmes séances.

6.2.3.2.2 Le synopsis entre découpage et analyse des séances

Le synopsis est un outil qui a été élaboré par l'équipe genevoise du GRAFE (Groupe romand d'analyse du français enseigné) dirigé par Schneuwly et Dolz pour :

« décrire et comprendre des objets enseignés en classe de français ; comprendre l'évolution de ces objets dans les séquences de cours ; faire une analyse comparative des professeurs traitant du même objet »
(Lord, 2014, p. 136).

Au sujet de la comparaison, Lord précise la fonction analytique du synopsis. Le synopsis se situe à mi-chemin entre le traitement et l'analyse du matériau. Dès lors que nous le concevons, nous opérons en effet une pré-analyse, donc une première interprétation de la séance. En effet, d'une part, nous prélevons les traits saillants de la séance retranscrite, selon *notre* point de vue. Et d'autre part, lorsque nous décrivons les transactions didactiques, nous soulignons celles qui *nous* semblent pertinentes pour l'analyse.

Le synopsis se formalise par un tableau qui décrit le découpage des séquences d'une séance de façon hiérarchique. Il peut s'enrichir des données recueillies autour des séances (productions écrites, entretiens avec le professeur...) et présente le temps, le matériel, les modalités, les contenus et les interactions relatifs aux savoirs enseignés (Schneuwly, Dolz & Ronveaux, 2006). Dans le synopsis, c'est la colonne relative aux activités qui nous intéresse. Au regard de notre problématique relative aux choix didactiques des professeurs en fonction du contexte et des élèves, nous y ajoutons plusieurs éléments : l'expérience professionnelle du professeur ; le contexte d'enseignement (EP/HEP) ; le niveau scolaire de la classe déclaré par le professeur ; et les caractéristiques langagières et sociales des élèves.

Ces éléments apparaissent dans le tableau d'identification du synopsis (Schneuwly, Dolz et Ronveaux, *ibid.*) :

Date séance	Durée	Professeur Expérience prof.	Contexte Classe	Niveau scolaire de la classe selon le professeur
----------------	-------	------------------------------------	------------------------	---

		élèves présents	
	nombre d'élèves selon les pratiques langagières (alloglottes, allophones et monolingues)		nombre d'élèves selon le milieu social (favorisé, moyen et défavorisé)

Tableau 15 : Présentation d'un tableau d'identification du synopsis

Les éléments ajoutés participent de la contextualisation de la séance. L'ethnographie de la classe aide à comprendre les transactions didactiques entre professeur et élèves. Elle permet aussi de resituer/d'élargir les interprétations des analyses. Dans le synopsis, nous présentons uniquement l'ethnographie de la classe le jour de l'observation filmée.

Les pratiques langagières et le milieu social des élèves apparaîtront également dans le plan de classe. Outre la description de l'aménagement de la classe le jour du film (répartition des élèves, du professeur, de la caméra, du mobilier, etc.), nous détaillerons pour chaque élève ces informations. Nous procédons ainsi afin de faire le lien entre l'action du professeur et celle de l'élève au regard de la langue. Le milieu social apporte des éléments complémentaires à l'analyse. Nous avons ajouté au tableau synoptique une colonne relative aux tâches effectuées par les élèves :

Déroulement	Modalité de travail	Matériel	Tâche	Activités
-------------	---------------------	----------	-------	-----------

Tableau 16 : Première ligne du synopsis

La colonne « tâches des élèves » donne la possibilité d'appréhender d'un seul coup d'œil les choix didactiques des professeurs. L'évolution des tâches confiées aux élèves permet de repérer aisément un changement, par voie de comparaison, entre deux tâches. Il restera à vérifier si ce changement a lieu pour toute la classe et pour quels motifs il a lieu. En d'autres termes, ce changement s'inscrit-il dans la progression des savoirs en jeu ou fait-il suite à une régulation pour un/des élèves ?

6.2.3.2.3. Analyse du corpus

Le découpage ne se limite à la transformation synoptique des séances. Il se poursuit avec davantage d'acuité avec le cadre d'analyse choisi, la théorie de l'action didactique conjointe (Sensevy & Mercier, 2007). Tout au long de l'avancée du savoir, le professeur peut différencier ses actions didactiques en fonction de plusieurs facteurs (sollicitations, difficultés des élèves,

besoins *a priori*...). Nous observons si les choix et les actions didactiques des professeurs dépendent de la situation linguistique des élèves. Pour l'analyse des séances de classe, nous retenons deux niveaux d'analyse de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier, 2007) :

- le premier niveau « faire jouer le jeu », c'est-à-dire lorsque le professeur fait jouer le jeu aux élèves ;
- et le deuxième niveau « les déterminations du jeu » signifie les déterminants qui pèsent sur l'action didactique conjointe.

6.2.3.2.3.1. Analyse au niveau du jeu (faire jouer le jeu)

Pour le premier niveau, nous retenons les modalités de description de l'action didactique conjointe (le quadruplet de l'action du professeur), ainsi que la structuration de cette action (la mésogenèse et la topogenèse).

Pour le quadruplet de l'action didactique conjointe (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser), nous regardons quels sont les choix et les actions didactiques du professeur. La gestion didactique du savoir se fait-elle de façon indifférenciée ou différenciée ? Et pour quels motifs ? Nous analyserons comment le professeur engage et responsabilise les élèves dans les jeux d'apprentissage. Le professeur définit-il le milieu pour l'étude à toute la classe ou de façon différenciée (définir) ? Engage-t-il les élèves vers des jeux d'apprentissage différents (dévoluer) ? Poursuit-il des enjeux didactiques différents ? Si oui, pour quel profil langagier ? Nous examinerons les stratégies d'aide du professeur (réguler). Fait-il preuve de réticence didactique, auquel cas il ne dit rien du savoir à l'élève ? Ou, au contraire, livre-t-il explicitement le texte du savoir à l'élève ? Nous regarderons sous quelles modalités le professeur fixe le savoir (institutionnaliser). Le fixe-t-il pour toute la classe ou s'adresse-t-il à des élèves en particulier ? Les connaissances sont-elles identiques ou varient-elles en fonction des caractéristiques langagières des élèves ?

La partie qui nous intéresse davantage est la régulation, dans la mesure où, d'une part, c'est à ce moment que les actions didactiques du professeur peuvent apparaître explicitement de manière individualisée. Ainsi, en fonction des profils langagiers des élèves, nous pouvons comparer les actions didactiques du professeur. Et d'autre part, nous avons la possibilité de mettre en relation les actions du professeur avec celles des élèves. Nous pouvons aussi tenter

de comprendre les motifs pour lesquels le professeur accomplit telle action. Le professeur a-t-il été sollicité par l'élève ? Ce dernier témoigne-t-il d'une difficulté particulière ? Etc.

Avec la topogénèse, nous identifierons les positions du professeur et celles de l'élève quant au partage des responsabilités dans la transaction didactique. Quelles responsabilités le professeur attribue-t-il aux élèves et quelles positions adopte-t-il ? Attribue-t-il des responsabilités différentes en fonction des profils langagiers des élèves ? Se positionne-t-il de la même façon avec tous les élèves ? Occupe-t-il une place importante dans la transaction didactique (posture d'analyse, Marlot, 2012) ? Ou, à l'inverse, fait-il preuve de réticence didactique (posture d'accompagnement, *ibid.*) ? Pour la mésogénèse, nous regarderons l'évolution de l'aménagement du milieu par le professeur. Quels objets langagiers (discours du professeur) et matériels (support) introduit-il ? Existe-t-il une variation de ces objets en fonction des élèves ? Le professeur réduit-il ou agrandit-il le milieu pour l'élève ?

Le tableau suivant constitue la grille d'analyse des séances du corpus à partir de la théorie de l'action conjointe en didactique. Nous y détaillons les observables relatifs à la mésogénèse :

Structuration Action didactique	Mésogénèse Topogénèse
Définir	<p>Consignes : Objectifs de la tâche Moyens conceptuels et matériels de la réalisation de la tâche Démonstration, répétition</p> <p>Questions</p>
Dévoluer	<p>Questions consécutives aux consignes reformulation</p>
Réguler	<p>Erreurs Sollicitations</p>
Institutionnaliser	<p>Connaissances à retenir</p>

Tableau 17 : Grille d'analyse à partir de la TACD

À chaque moment de l'action conjointe, nous analyserons les objets langagiers et matériels qu'introduit le professeur dans le milieu :

- lorsqu'il définit le jeu, nous regardons la consigne qu'il énonce, les objectifs fixés, ainsi que les moyens conceptuels et matériels auxquels il fait appel pour faire effectuer la tâche aux élèves. La démonstration, la répétition et les questions relatives aux consignes seront aussi analysées. Nous pourrions identifier les rôles attribués aux élèves si le professeur demande de faire la démonstration de la consigne, de la répéter, etc.

- Lorsqu'il dévolue le jeu, nous regardons s'il pose de nouveau des questions relatives à la tâche, s'il reformule ou réexplique certaines modalités à certains élèves.
- Lorsqu'il régule le jeu, nous analysons quel traitement anticipé ou *a posteriori* des erreurs fait le professeur. À quels objets fait-il appel pour aider un élève ou anticiper une difficulté. Comment répond-il aux sollicitations des élèves ? Les dirige-t-il vers des objets de manière explicite ou implicite, laissant dans ce dernier cas les élèves chercher.
- Lorsqu'il institutionnalise le jeu, nous analysons les connaissances auxquelles le professeur fait appel.

La topogénèse consiste à regarder à chaque fois si le professeur opère des différences et des similitudes dans la répartition des objets du milieu et de leur nature en fonction des profils langagiers des élèves.

Postulant que l'action didactique est par essence conjointe, le milieu évolue aussi en fonction des objets introduits par l'élève lui-même. Nous analyserons les objets langagiers que l'élève fait entrer dans le milieu depuis la définition du jeu. Nous nous focaliserons principalement sur le moment de la régulation pour comprendre l'action même du professeur. Pour décrire la nature des objets langagiers de l'élève, nous nous appuyons sur les travaux (mentionnés dans le cadre théorique) relatifs aux dispositions langagières des élèves plurilingues dans l'apprentissage d'une langue seconde. Nous les présentons dans le tableau ci-après :

SILENCES

Anxiété langagière
ou insécurité linguistique

USAGE COMMUNICATIF DU LANGAGE

Gestes (langage non verbal)
Gestes + parole (langage para-verbal)
Emploi abondant de déictiques

INTERFÉRENCES LINGUISTIQUES

AU NIVEAU DU LEXIQUE

Erreur sémantique : sens proche, contraire ou catégoriel

AU NIVEAU DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE

Erreur liée à la consonance des mots

AU NIVEAU DE LA SYNTAXE

INTERFÉRENCES CULTURELLES

Tableau 18 : Grille d'analyse des dispositions langagières des alloglottes nés en France

Lorsque le professeur questionne, sollicite l'élève, nous regarderons quel type de réponse il fournit :

- Reste-t-il silencieux ? S'il s'agit d'un alloglotte ou d'un allophone, nous nous interrogerons sur les silences comme potentielle manifestation d'anxiété langagière et d'insécurité linguistique²²³.
- S'il s'exprime, fait-il un usage communicatif du langage ?²²⁴ en ne s'exprimant qu'à travers des gestes ou en s'appuyant sur des gestes. Ou bien encore, en utilisant des déictiques s'appuyant sur des objets matériels du milieu pour s'exprimer. Là aussi, nous observerons dans quelle circonstance apparaît le geste. Dans l'exemple où le professeur

²²³ Bien entendu, nous n'allons pas faire le lien trop rapide entre absence de réponse et mutisme. D'autant plus que nous nous basons sur une séance de classe. Nous considérons le mutisme comme une potentielle lecture des difficultés langagières des élèves plurilingues. Il serait la manifestation d'une anxiété langagière ou d'une insécurité linguistique, d'une part. Et d'autre part, nous nous appuyons sur les déclarations des professeurs issues de l'entretien de vidéoscopie pour envisager cette dimension chez l'élève.

²²⁴ La focalisation sur les difficultés langagières des élèves alloglottes n'exclut pas chez eux un langage élaboré qui se manifeste à travers l'expression d'une pensée verbale.

demande explicitement à un élève de montrer la droite sur le cahier, le geste de l'élève est une réponse adéquate.

Signalons que nous envisageons, à l'inverse des catégories silences et usage cognitif du langage, l'éventualité que l'élève s'empare de la parole et qu'il fasse un usage cognitif du langage.

- Quelles erreurs produit-il : s'agit-il d'erreurs liées à la langue (lexique, phonologie et syntaxe) ou à la culture que véhiculent les langues en contact (en lien avec le temps et les couleurs).

La perspective relationnelle issue des travaux sociologiques (Bautier & Goigoux, 2004) nous conduit aussi à regarder quelles sont les stratégies du professeur pour conduire l'élève vers un rapport au langage cognitif requis pour les apprentissages.

Nous nous centrerons sur les dispositions langagières des alloglottes apparaissant au moment de la régulation comme aux autres moments de l'avancée du savoir. Au regard de nos objectifs de recherche, cela nous permet à la fois :

- ✓ de documenter les dispositions langagières des élèves alloglottes dans l'apprentissage du français ;
- ✓ de comprendre les choix et les actions didactiques des professeurs, ainsi que les potentielles contraintes qui pèsent sur ces choix et ces actions.

La grille d'analyse des séances se complète ainsi :

Structuration Action didactique	Mésogenèse Topogenèse	
Définir	Du point de vue du professeur	Du point de vue de l'élève dispositions langagières
	Consignes : Objectifs de la tâche Moyens conceptuels et matériels de la réalisation de la tâche démonstration, répétition questions	Silences (anxiété langagière ou insécurité linguistique) Usage communicatif du langage (gestes ; gestes + parole ; emploi abondant de déictiques)
Dévoluer	Questions consécutives aux consignes reformulation	Interférences linguistiques

Réguler	Sollicitations	Au niveau du lexique (erreur sémantique : sens proche, contraire ou catégoriel) Au niveau du système phonologique (erreur liée à la consonance des mots) au niveau de la syntaxe Interférences culturelles
Institutionnaliser	Connaissances à retenir	

Tableau 19 : Grille d'analyse de l'action didactique conjointe

La formalisation de la grille de doit pas laisser penser que nous envisageons une analyse linéaire des transactions didactiques (de la définition vers l'institutionnalisation) entre professeur et élèves (du professeur vers l'élève). Le cours de l'action didactique n'est pas unique et renferme d'autres actions en cours. Pour l'analyse des séances cette assertion permet de considérer les transactions didactiques entre professeurs et élèves de façon plus large. La figure suivante schématise les potentielles transactions didactiques lors d'une séance de classe :

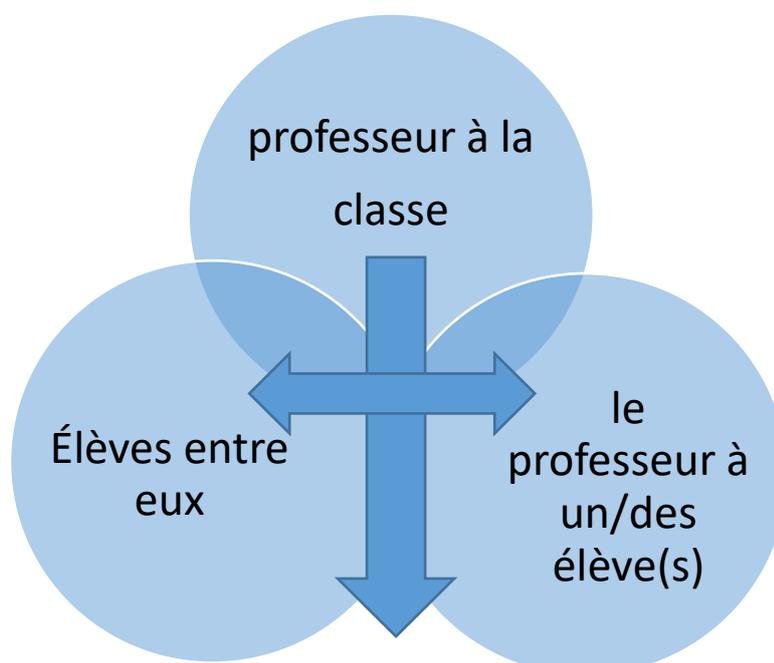


Figure 15 : Les transactions didactiques en classe

L'action en cours principal renferme une multiplicité d'actions en cours. Le schéma montre les cours d'actions *parallèles* potentiels dans l'action didactique (Guernier & Sautot, 2010). L'action didactique ne se limite pas au cours d'action principal impulsé par le professeur. Le professeur peut s'adresser à la classe, à un élève ou à un groupe d'élèves et inversement. Pour

l'analyse, nous nous focaliserons sur l'action didactique professeur-classe et professeur-élève(s) pour repérer des changements au niveau de la topogenèse et de la mésogenèse. Dans le cas où le professeur vient en aide à un élève, il serait intéressant de vérifier si ce même élève a sollicité de l'aide auprès de son camarade avant la venue du professeur. La régulation du professeur s'inscrit ainsi davantage comme une réponse à une sollicitation.

6.2.3.2.3.2 Analyse au niveau des déterminations du jeu

La compréhension des déterminants qui pèsent sur l'action didactique en classe se fait à partir de l'épistémologie pratique du professeur (Sensevy & Mercier, 2007)

Pour notre recherche, l'épistémologie pratique du professeur (*ibid.*) est composée : des représentations du professeur sur le plurilinguisme en lien avec le français ; des justifications des choix et des actions didactiques du professeur vers les élèves, et des explications des actions didactiques des élèves.

L'épistémologie pratique (*ibid.*) nous sert à contextualiser les actions didactiques et à interpréter avec le professeur ces mêmes actions. Pour ce qui est des représentations sur le plurilinguisme, nous avons fait une première analyse de l'épistémologie pratique du professeur. Concernant les justifications des choix et des actions didactiques du professeur et des élèves, nous les utilisons pour analyser les transactions didactiques produites en classe.

L'ensemble des éléments constituant l'analyse des séances de classe étant désormais décrits, voici la grille d'analyse intégrale effectuée pour chaque séance :

	Faire jouer le jeu		Déterminations du jeu	
	Structuration de l'action didactique		Épistémologie pratique du professeur	
Action didactique	Mésogenèse	Topogenèse	Pratique	Représentations
Définir	<i>Extraits transcription séance</i>	<i>Extraits transcription séance</i>	<i>Extraits de l'entretien de vidéoscopie</i>	<i>Éléments d'analyse de l'entretien de vidéoscopie</i>
dévoluer	.....	.....	....	....
Réguler	.....	.....	....	....
Institutionnaliser	.....	.....	....	....

Tableau 20 : Grille d'analyse des séances de classe

Dans un premier temps, nous prélevons dans la transcription de la séance, les transactions didactiques relatives au niveau du jeu en classe. À chaque moment (définir...), au regard de la mésogenèse et de la topogenèse du point de vue du professeur et de l'élève.

Dans un second temps, pour comprendre l'action didactique conjointe, nous extrayons de l'entretien de vidéoscopie les éléments explicatifs dans le discours du professeur. Nous nous appuyons alors sur d'autres données recueillies, notamment nos notes d'observation, les productions écrites des élèves, les résultats des questionnaires des professeurs et des élèves. Nous interprétons ces éléments au regard des représentations analysées chez le professeur.

Synthèse partie 3

Dans cette partie, nous nous sommes attardée sur les différentes étapes du processus de la recherche. Notre inscription dans une démarche naturaliste amène l'observation et l'analyse des actions. L'orientation ethnographique engage l'immersion dans les situations observées. L'approche comparative implique des principes méthodologiques qui régissent, au final, l'ensemble de la recherche : de la définition du terrain à l'interprétation des données du corpus. Ces fondements épistémologiques guident le dispositif de recherche qui s'adapte aussi à la réalité du terrain. Ainsi, les pratiques langagières des élèves vouées à être étudiées dans leur milieu naturel, c'est-à-dire en famille, ou questionnées à partir d'entretiens se heurtent à des contraintes de terrain et à des contraintes liées à la recherche (temps, objectifs...). Les représentations des professeurs s'articulent, quant à elles, autour des déclarations (questionnaires), du discours (entretiens) et des actions didactiques (séances de classe) des professeurs. Le corpus est constitué suivant un paradigme indiciaire qui récupère des traces et des indices à explorer. Ainsi, le corpus de séance de classe s'est constitué à partir des traces des questionnaires des professeurs et des indices donnés par les professeurs lors des entretiens de vidéoscopie. La réduction des données vidéographiques s'est faite selon les principes méthodologiques de la comparaison en éducation (Chnane-Davin & Groux, 2009). Les questionnaires des élèves et des professeurs ont été analysés à partir de différents niveaux de comparaison (contexte, niveau, catégorie linguistique...). Les entretiens de vidéoscopie ont été examinés à partir d'une analyse thématique et du discours du professeur. Les séances de classe ont été analysées à partir de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier, 2007) qui associe l'épistémologie pratique du professeur (*ibid.*) et les dispositions langagières dans l'apprentissage d'une langue seconde.

IV RÉSULTATS ET DISCUSSION

Cette quatrième partie est consacrée aux résultats du corpus de la recherche. Dans un premier temps, nous présentons, à travers des statistiques descriptives, les résultats des questionnaires des élèves relatifs à leurs pratiques langagières. Nous décrivons la population de départ en fonction du lieu de naissance, puis les élèves plurilingues et les élèves monolingues. L'étude des élèves plurilingues amène une caractérisation des pratiques langagières des alloglottes nés en France d'un point de vue général, puis centrée plus particulièrement sur des élèves faiblement exposés au français à la maison (chapitre 7).

Dans un second temps, nous présentons les résultats des questionnaires liés aux représentations des professeurs sur les langues des élèves, sur la maîtrise de la langue de scolarisation et les difficultés langagières chez les alloglottes nés en France (chapitre 8). Les résultats des représentations sur les langues et le plurilinguisme sont analysés à partir des entretiens de vidéoscopie d'Anne et Charlotte. Les données liées à l'influence des alloglottes nés en France dans les choix et les actions didactiques sont présentées à partir des séances de classe. Nous décrivons les résultats liés à l'analyse des séances de classe d'Anne, Charlotte et Sandra à partir de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier, 2007) et de l'épistémologie pratique du professeur (*ibid.*). L'ensemble de ces éléments est discuté et confronté aux résultats de la recherche en l'état actuel, ce qui amène une réflexion sur les limites de notre étude. Enfin, nous réfléchissons aux leviers permettant aux alloglottes nés en France de s'emparer de la langue de scolarisation.

Chapitre 7. Le plurilinguisme en Éducation prioritaire

Sont étudiées ici les caractéristiques des pratiques langagières des élèves alloglottes nés en France dans une perspective exploratoire. Nous cherchons à vérifier s'il existe une spécificité des pratiques langagières des alloglottes en EP.

7.1. Les élèves nés en France et à l'étranger

Dans un premier temps, nous décrivons les caractéristiques de notre population à partir du lieu de naissance. Puis nous comparons – en fonction du contexte et du niveau – les élèves plurilingues et monolingues, pour nous centrer ensuite sur les plurilingues et étudier les caractéristiques linguistiques des contextes EP et Hors EP. Nous comparons les élèves alloglottes nés en France avec les allophones après avoir débuté par une description de la population totale. Le corpus relatif aux pratiques langagières des élèves se présente de la manière suivante :

QUESTIONNAIRES	EP	HORS EP	TOTAL/NIVEAU
CP	94 25 %	84 22 %	178 47 %
CM2	60 16 %	139 37 %	199 53 %
TOTAL/CONTEXTE	154 41 %	223 59 %	377 100 %

Tableau 21 : *Corpus des questionnaires sur les pratiques langagières des élèves*

Sur les 377 questionnaires, 154 (soit 41 %) sont de l'EP et 223 (soit 59 %) sont hors de l'EP. Dans les niveaux, ils se répartissent comme suit :

Au CP, sur les 178 questionnaires, 94 (soit 25 %) sont de l'EP et 84 (soit 22 %) proviennent hors de l'EP.

Pour le CM2, sur les 199 questionnaires, 60 (soit 16 %) sont de l'EP et 139 (53 %) proviennent hors de l'EP. Nous notons que les écarts entre l'EP et Hors EP ne sont pas importants, excepté au niveau du CM2 où les questionnaires Hors EP sont 2 fois plus nombreux qu'en EP. De

même, les élèves Hors EP sont beaucoup plus nombreux au CM2 qu'au CP. Nous tiendrons compte de cette différence dans nos résultats.

Quel est le lieu de naissance des élèves ? Cette interrogation permet de questionner notre population et de catégoriser par la suite les alloglottes nés en France et les allophones nés à l'étranger. Le graphique suivant indique le nombre d'élèves nés en France et à l'étranger :



Figure 16 : Répartition des élèves nés en France et à l'étranger

Sur les 377 élèves de la population totale, la majorité des répondants (351, soit 93 %) sont nés en France et 26 élèves (soit 7 %) sont nés à l'étranger. Observons quels sont les pays d'origine des élèves nés à l'étranger :

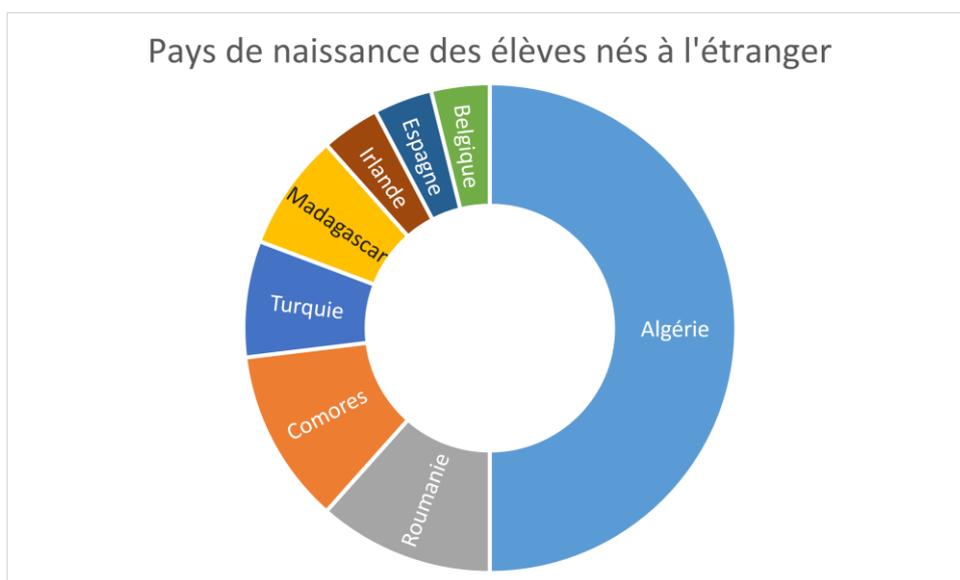


Figure 17 : Répartition des élèves nés à l'étranger en fonction du pays de naissance

Les pays de naissance des élèves nés à l'étranger sont principalement l'Algérie (13 élèves), les Comores (3), la Roumanie (3), Madagascar (2), la Turquie (2), la Belgique (1), l'Espagne (1) et l'Irlande (1). Il faut préciser que les élèves ayant déclaré être nés en Espagne et en Irlande affirment parler respectivement le kabyle et l'anglais ou l'arabe et l'espagnol. Ceci nous laisse penser que le pays d'origine de leurs parents est l'Algérie. Le paysage des pays d'origine des élèves ou de leurs parents (Algérie, Comores et Roumanie) correspond à l'histoire migratoire de Marseille où se situe notre recherche. Les Algériens y représentent le tiers de la population immigrée (Audren & Baby Collin, 2017).

Regardons à présent l'incidence du lieu de naissance sur la répartition des élèves entre éducation prioritaire et hors éducation prioritaire :

élèves (fréquence en %) lieu de naissance	EP	HORS EP
France	133 (86 %)	218 (98 %)
étranger	21 (14 %)	5 (2 %)
Total	154 (100 %)	223 (100 %)

Tableau 22 : Comparaison de la répartition des élèves nés en France et à l'étranger en EP/HEP

En EP, les élèves nés en France de notre population sont plus nombreux (86 %) que les élèves nés à l'étranger (14 %). Hors EP, les élèves nés en France (98 %) sont plus nombreux que les élèves nés à l'étranger (2 %). Quel que soit le contexte (EP/HEP), les élèves nés en France sont plus nombreux que les élèves nés à l'étranger.

Si nous comparons la répartition des élèves en fonction de la naissance dans les deux contextes, nous obtenons les résultats suivants :

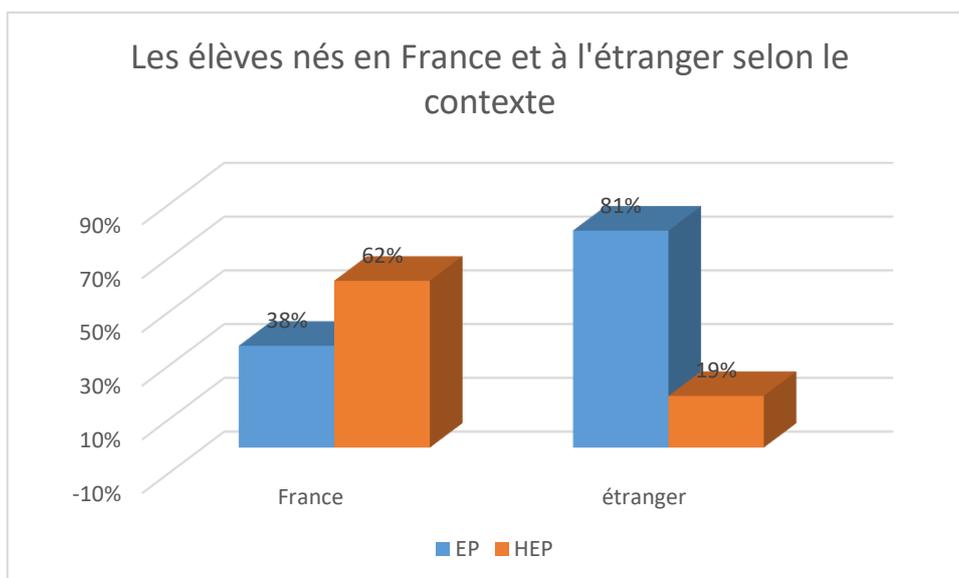


Figure 18 : Comparaison de la répartition des élèves nés en France et à l'étranger en EP/HEP

Sur les 351 élèves nés en France, 133 (soit 38 %) sont en EP et 218 (soit 62 %) sont Hors EP.

Sur les 26 élèves nés à l'étranger, 21 (soit 81 %) sont en EP et 5 (soit 19 %) sont Hors EP.

Les élèves nés en France sont plus nombreux Hors EP (62 %) qu'en EP (38 %).

Les élèves nés à l'étranger sont 4 fois plus nombreux en EP (81 %) qu'en Hors EP (19 %).

En d'autres termes, plus de la moitié des élèves nés en France est en Hors EP et la majorité des élèves nés à l'étranger est en EP. Étudions à présent comment se précise cette répartition dans les niveaux scolaires du CP et du CM2 :

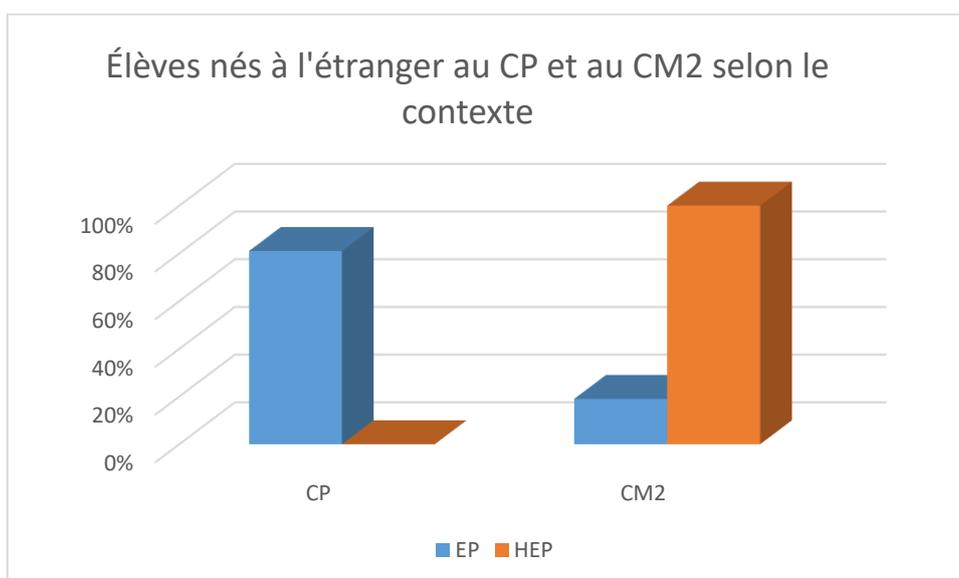


Figure 19 : Comparaison de la répartition des élèves nés à l'étranger en EP/HEP

En EP, sur les 21 élèves nés à l'étranger, la majorité est au CP (17, soit 81 %) contre 4 au CM2 (soit 19 %). Hors EP, c'est l'inverse : la totalité des élèves nés à l'étranger, soit 5 élèves, sont

au CM2. Cette importante différence entre élèves nés à l'étranger d'un niveau à l'autre ne s'observe pas pour les élèves nés en France, quel que soit le contexte.

Au vu de ces premiers résultats, nous pouvons d'ores et déjà dégager une caractéristique spécifique à l'EP : celle d'accueillir davantage d'élèves nés à l'étranger par rapport au contexte Hors EP. Ce résultat peut être lié au fait que les classes d'accueil sont le plus souvent situées en éducation prioritaire.

Il peut aussi être mis en parallèle avec la relation entre la ségrégation spatiale et scolaire de la ville de Marseille (Audren & Baby-Collin, 2017) : les personnes migrantes habitent des quartiers prioritaires qui comportent, le plus souvent, des écoles labélisées EP. Cependant, soulignons qu'il n'y pas de relation systématique entre le fait d'être né à l'étranger et être pris en charge dans une classe d'accueil (Upe2A), et ce, pour deux raisons. Tout d'abord, les Upe2A se situent en EP. L'affectation d'un élève dépendant de son lieu de résidence, il arrive qu'un allophone nouvellement arrivé soit scolarisé dans une école n'ayant pas d'Upe2A. La seconde raison est que les élèves nés à l'étranger peuvent être arrivés en France avant la maternelle. Nous le voyons dans le cas des élèves nés à l'étranger de notre population. Nous observons que les élèves nés à l'étranger sont majoritairement scolarisés au CP et ceux en Hors EP sont tous scolarisés au CM2. Au CP, les élèves nés à l'étranger sont en France depuis un an, voire deux. Au CM2, sur les 5 élèves nés à l'étranger, 1 seul élève est arrivé en France l'année précédente (3 autres sont arrivés en maternelle et 1 au CP).

7.2. Les plurilingues et les monolingues

Nous nous attachons à présent aux élèves monolingues et plurilingues (alloglottes nés en France et allophones) dans une perspective d'analyse comparée entre l'EP et Hors EP. Nous envisageons d'interroger une spécificité du plurilinguisme et des pratiques langagières des alloglottes nés en France en EP susceptible d'influencer les pratiques d'enseignement-apprentissage.

Sur les 377 questionnaires du corpus, 208 élèves (55 %) déclarent être monolingues (désormais monolingues) et 169 élèves (45 %) déclarent être plurilingues (désormais plurilingues)²²⁵.

²²⁵ Afin d'alléger notre propos, nous parlerons désormais de plurilingues et de monolingues. Il s'agit bien d'élèves qui se sont déclarés plurilingues et monolingues.

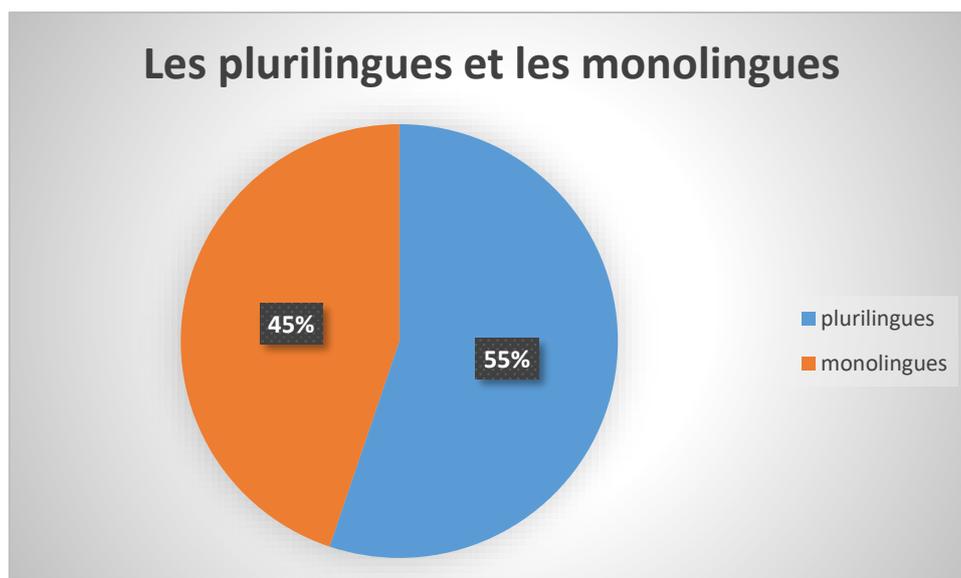


Figure 20 : Répartition générale des élèves plurilingues et monolingues

Si le nombre de monolingues est supérieur à celui des plurilingues, on remarquera que la différence n'est pas très importante (écart de 10 %) seulement). En observant la déclaration (plurilingue/monolingue) en fonction du lieu de naissance des élèves, nous obtenons les résultats suivants :

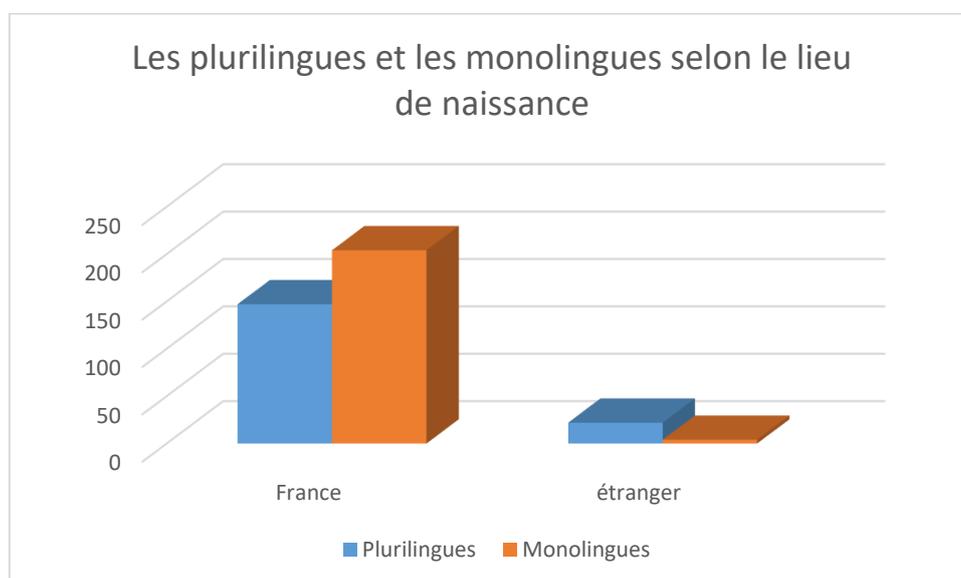


Figure 21 : Comparaison de la répartition des plurilingues et des monolingues nés en France et à l'étranger

Sur les 351 élèves nés en France, 147 (soit 42 %) sont plurilingues et 204 (soit 58 %) sont monolingues. Les élèves nés en France se déclarent donc davantage monolingues que plurilingues. Si l'on extrait les élèves nés à l'étranger, nous nous apercevons, par rapport au résultat précédent, que l'écart entre plurilingues et monolingues est davantage réduit (42 % contre 58 % vs 45 % contre 55 % pour la population totale).

Sur les 26 nés à l'étranger, 22 (soit 85 %) sont plurilingues et 4 (soit 15 %) sont monolingues. La majorité des élèves nés à l'étranger est plurilingue ; nous notons cependant un résultat intéressant concernant les 4 monolingues nés à l'étranger. En effet, nous pourrions nous attendre à ce que les 4 soient scolarisés au CM2. Or seul un élève est au CM2, après avoir été scolarisé en France depuis le CP. Ce résultat semble indiquer qu'après plusieurs années la langue peut être maintenue. Les 3 autres sont au CP (EP). Pour l'un d'entre eux, les parents se sont expatriés à l'étranger puis sont revenus en France. Pour les 2 autres, deux interprétations sont possibles : leurs déclarations ne reflètent pas la réalité ou ils ne pratiquent effectivement plus la langue d'origine avec la famille.

Lorsque nous prenons en compte les catégories (monolingue/plurilingue), nous pouvons dire que les plurilingues et les monolingues sont majoritairement nés en France :

- plurilingues : 147 (soit 87 %) contre 22 (soit 13 %) ;
- monolingues : 204 (soit 98 %) contre 4 (soit 2 %).

La population totale davantage monolingue que plurilingue est aussi majoritairement née en France. Interrogeons maintenant ces résultats au regard du contexte (EP/HEP) pour vérifier si cette tendance se confirme.

Analysons chaque catégorie plurilingue et monolingue en fonction du contexte EP puis Hors EP.

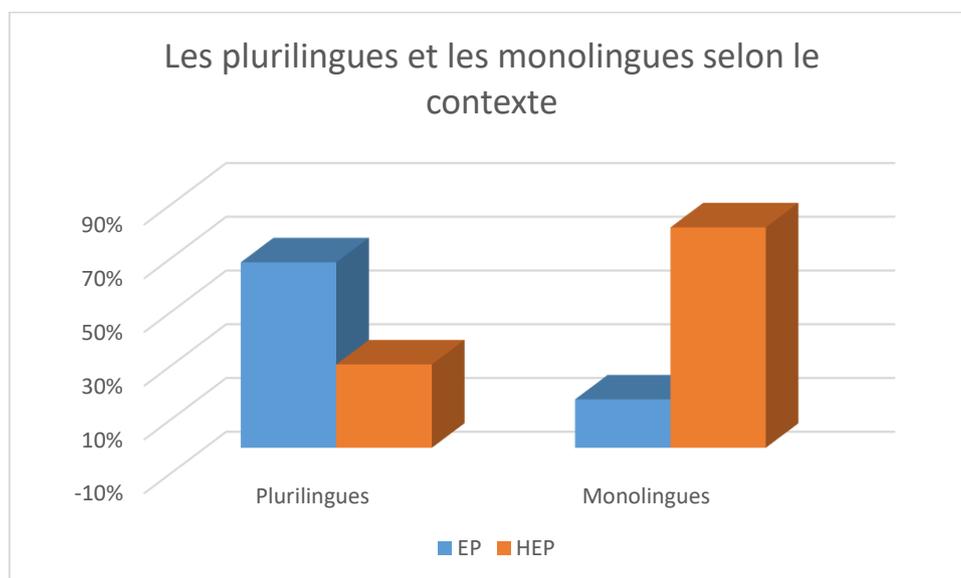


Figure 22 : *Comparaison de la répartition des plurilingues et des monolingues en EP/Hors EP*

Sur les 169 plurilingues, 116 élèves (soit 69 %) sont en EP ; 53 élèves (soit 31 %) sont Hors EP. Ce résultat correspond à celui de Miguel-Addisu et Maire Sandoz (2015). Sur les 208 élèves

monolingues, 53 (soit 18 %) sont en EP ; 170 (soit 82 %) sont Hors EP. Nous observons que la catégorie plurilingue est 2 fois plus nombreuse en EP qu'en Hors EP. Le graphique montre une tendance opposée pour la catégorie monolingue. Ils sont 4 fois plus nombreux Hors EP qu'en EP.

Ces résultats révèlent que si la population totale est davantage monolingue que plurilingue, cela ne se confirme pas pour les deux contextes : les plurilingues sont 2 fois plus nombreux en EP qu'en Hors EP. Les monolingues Hors EP sont 4 fois plus nombreux qu'en EP.

Regardons à présent à l'intérieur de chaque contexte, en EP puis en Hors EP, comment les catégories plurilingue et monolingue se répartissent :

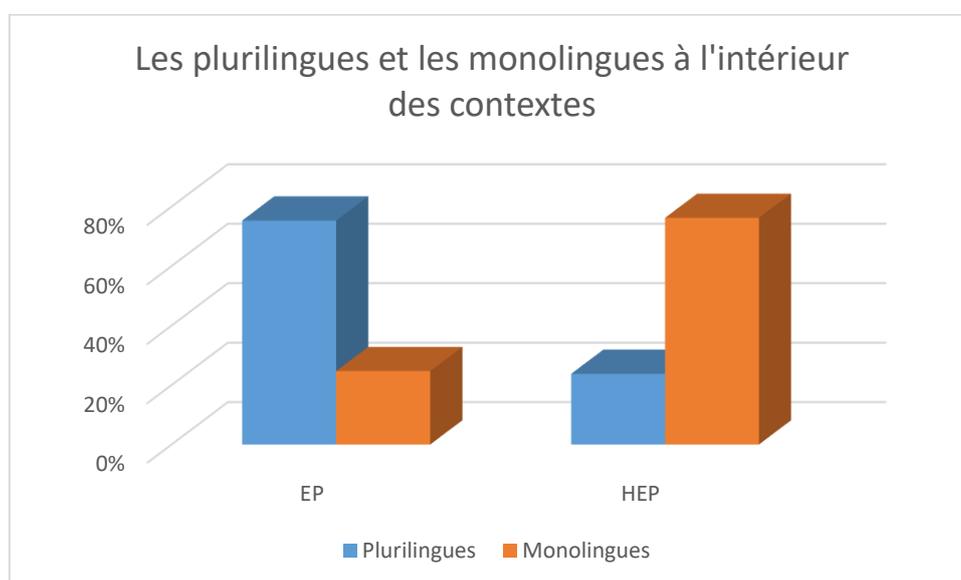


Figure 23 : Comparaison de la répartition des élèves plurilingues et monolingues en EP et en HEP

Sur les 154 élèves en EP, 116 (soit 69 %) sont plurilingues, 38 (soit 18 %) seulement sont monolingues. Au sein de l'EP, les plurilingues sont 3 fois plus nombreux que les monolingues. Sur les 223 élèves Hors EP, 53 élèves (soit 24 %) sont plurilingues, 170 élèves (soit 76 %) sont monolingues. Au sein du contexte Hors EP, les plurilingues sont 4 fois moins nombreux que les monolingues.

7.2.1. Comparaison des élèves plurilingues et monolingues en EP et Hors EP :

La comparaison intercontextes (EP vs HEP) ou intracontexte montre qu'en EP, les plurilingues sont plus nombreux par rapport aux monolingues. Les plurilingues de l'EP sont aussi plus nombreux que les plurilingues en Hors EP. À l'inverse, Hors EP, les plurilingues sont moins nombreux par rapport aux monolingues. Les plurilingues Hors EP sont aussi moins nombreux par rapport aux plurilingues en EP.

Regardons à présent si cette répartition des plurilingues et des monolingues est identique à tous les niveaux (CP/CM2) en fonction du contexte :

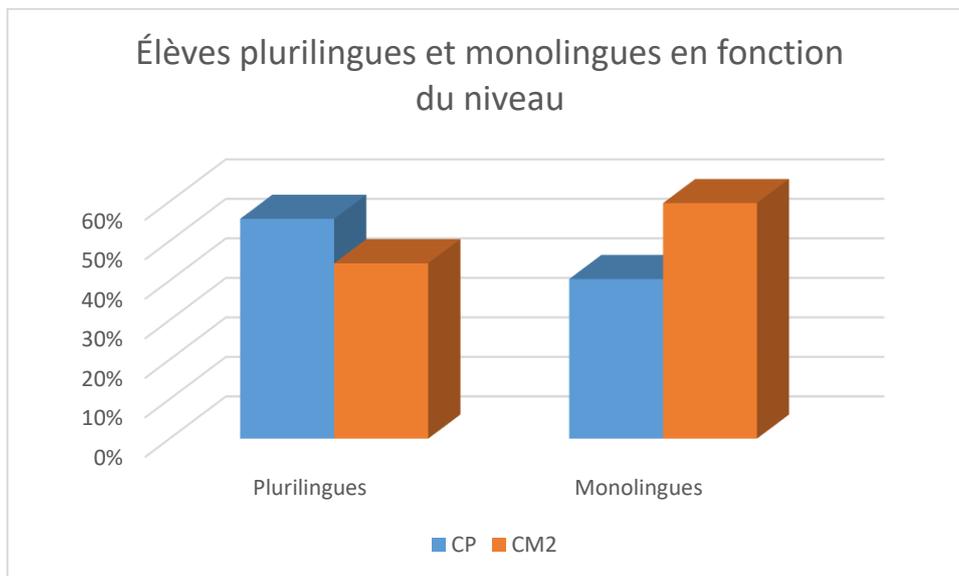


Figure 24 : Comparaison de la répartition des plurilingues et des monolingues au CP/CM2

Sur les 169 plurilingues, 94 élèves (56 %) sont au CP et 75 élèves (44 %) sont au CM2.

Sur les 208 élèves monolingues, 84 (soit 40 %) sont au CP et 124 (soit 60 %) sont au CM2. La répartition des plurilingues et des monolingues en fonction des niveaux est *normale*. Elle témoigne de l'érosion des langues en faveur du français avec les années (Puren, 2012).

Au CP, les plurilingues sont plus nombreux que les monolingues. Au CM2, c'est l'inverse, les monolingues sont plus nombreux que les plurilingues. En d'autres termes, les plurilingues sont plus nombreux au CP et moins nombreux au CM2.

Observons à présent ce qu'il se passe en fonction du niveau et du contexte :

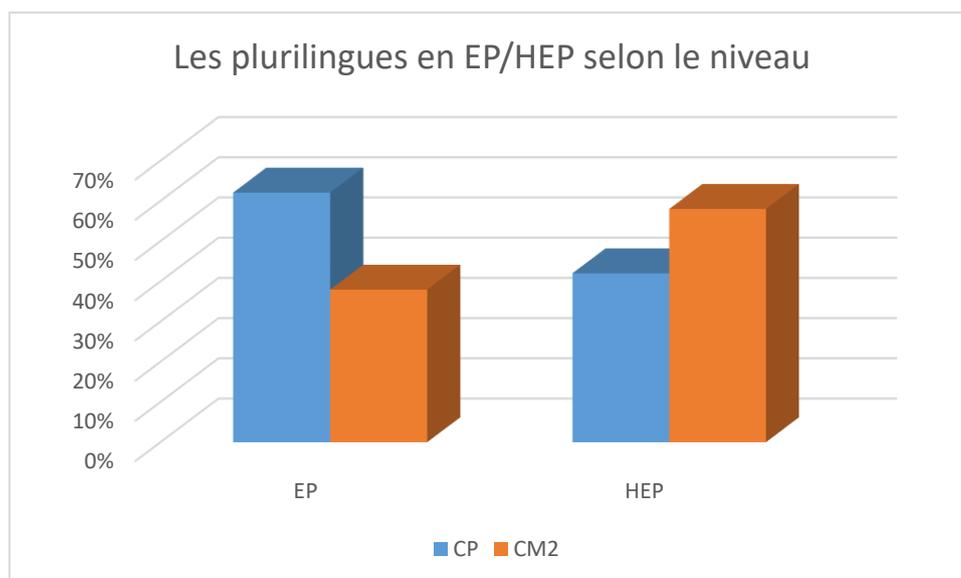


Figure 25 : *Comparaison de la répartition des plurilingues en EP/HEP au CP/CM2*

En EP, les plurilingues se répartissent de cette manière. Sur les 116 plurilingues en EP, 72 élèves (soit 62 %) sont au CP et 44 élèves (soit 38 %) sont au CM2. Les plurilingues en EP suivent la tendance générale des plurilingues, mais l'écart est plus important ici entre le CP et le CM2. Ce qui n'est pas le cas Hors EP où les plurilingues sont plus nombreux au CM2 qu'au CP. En effet, sur les 53 plurilingues Hors EP, 22 élèves (soit 42 %) sont au CP et 31 élèves (soit 58 %) sont au CM2.

Au final, les plurilingues sont plus nombreux en EP au CP (62 %) comparativement avec le CM2 (38 %). Ils sont aussi plus nombreux Hors EP au CM2 (57 %) comparativement avec le CP (41 %). Ces résultats peuvent être mis en lien avec le résultat selon lequel les élèves étrangers sont plus nombreux au CP en EP, et plus nombreux au CM2 Hors EP.

11.2.2 Synthèse de la comparaison entre plurilingues et monolingues en EP et Hors EP

Les monolingues sont davantage nombreux par rapport aux plurilingues, mais ce résultat ne se vérifie qu'en Hors EP. En EP, quelle que soit la comparaison effectuée, à l'intérieur du contexte ou entre les contextes (EP vs HEP), nous observons que les plurilingues sont toujours plus nombreux. À l'intérieur du contexte, ils sont plus nombreux que les monolingues. Par rapport au contexte Hors EP, ils sont aussi plus nombreux.

À l'inverse, les plurilingues Hors de l'EP sont toujours moins nombreux à l'intérieur du contexte ou par rapport aux autres plurilingues en EP. De plus, cette tendance se vérifie surtout

chez les plurilingues du CP en EP : ils sont toujours plus nombreux que les plurilingues et les monolingues quels que soient le niveau et le contexte.

Au regard de ces résultats, nous pouvons dire que :

- ✓ la majorité des plurilingues de notre population se trouve en EP ;
- ✓ la majorité des monolingues de notre population se trouvent Hors EP.

La tendance de départ, à savoir des monolingues davantage nombreux par rapport à des plurilingues, se trouve ici confirmée avec beaucoup d'acuité pour les écoles situées Hors EP. En revanche, c'est la tendance inverse que nous retrouvons en EP. Il semble se dégager pour l'EP une autre caractéristique : celle d'avoir davantage de plurilingues que de monolingues, surtout au CP. Pour le contexte Hors EP, une caractéristique semble aussi émerger : celle d'avoir une minorité de plurilingues. Les résultats convergent vers les recherches actuelles qui mettent en lumière le nombre important de plurilingues en EP (Bertucci, 2015 ; Nante & Trimaille, 2015 ; Miguel Addisu & Maire-Sandoz, 2015). La comparaison nous permet de parler de surreprésentation des élèves plurilingues en EP par rapport au contexte Hors EP. Nous analyserons plus loin comment se traduit cette surreprésentation.

7.3. Les plurilingues : les alloglottes nés en France et les allophones

Si nous prenons en compte uniquement les élèves plurilingues, observe-t-on encore cette forte présence d'élèves déclarés plurilingues en EP, et au CP en particulier ? En nous centrant sur ces élèves plurilingues, il est possible de s'attacher plus précisément à la catégorie qui nous intéresse : les élèves alloglottes nés en France. Comme souligné dès le départ, nous étudions les pratiques langagières de ces élèves à travers une comparaison avec des groupes linguistiques proches, c'est-à-dire les allophones. Avant d'étudier cette question, examinons quelles sont les langues déclarées par les plurilingues.

7.3.1. Les langues des plurilingues

Il s'agit ici des langues déclarées par les élèves, à l'exception du français. Après une description générale des langues, nous les comparons en fonction du contexte (EP/HEP). Puis, nous analysons quel type de langues (minoritaire, prestigieuse... ; Nante, 2008) est davantage présent en EP et Hors EP.

Hormis le français, les plurilingues déclarent des pratiques langagières en anglais, arabe, bulgare, comorien, créole espagnol, gitan, italien, kabyle, mahorais, malgache, portugais,

roumain et turc. Si nous observons les contextes, la majorité des langues sont présentes dans les deux :

EP	HORS EP
ANGLAIS	ANGLAIS
ARABE	ARABE
BULGARE	COMORIEN
COMORIEN	CRÉOLE
CRÉOLE	ESPAGNOL
ESPAGNOL	ITALIEN
GITAN	KABYLE
ITALIEN	MAHORAIS
KABYLE	MALGACHE
MAHORAIS	PORTUGAIS
MALGACHE	ROUMAIN
ROUMAIN	TURC
TURC	VIETNAMIEN

Tableau 23 : Répartition des langues déclarées en fonction du contexte en EP et HEP

Quel que soit le contexte, 13 langues sont annoncées. La plupart de celles qui sont présentes en EP sont aussi présentes Hors EP. Cependant, certaines sont uniquement présentes dans un contexte ou dans un autre. Le bulgare et le gitan, par exemple, sont uniquement présents en EP. Le portugais est, quant à lui, déclaré seulement Hors EP. Il faut signaler que le traitement de l'espagnol est un peu particulier dans la mesure où il arrive que les familles déclarent parler l'espagnol alors qu'il s'agit du gitan. Nous avons confirmé une pratique du gitan plutôt que de l'espagnol pour 3 élèves, nous ne sommes toutefois pas en mesure de dire que les élèves ayant déclaré l'espagnol ne parlent pas le gitan. Nous remarquons aussi que les langues déclarées en EP ne relèvent pas seulement de langues liées à la migration. L'anglais, l'espagnol et l'italien y sont présents.

Les déclarations des élèves permettent aussi de répertorier combien de fois une langue est citée²²⁶. Le diagramme ci-après présente le nombre de déclarations pour chaque langue :

²²⁶ Nous n'avons pas calculé le nombre d'élèves déclarant telle langue car il arrive que des élèves citent plusieurs langues. Aussi, ce qui nous intéressait c'était de regarder combien de fois la langue est déclarée. Le graphique se lit l'arabe est cité 82 fois, le comorien 24 fois etc.

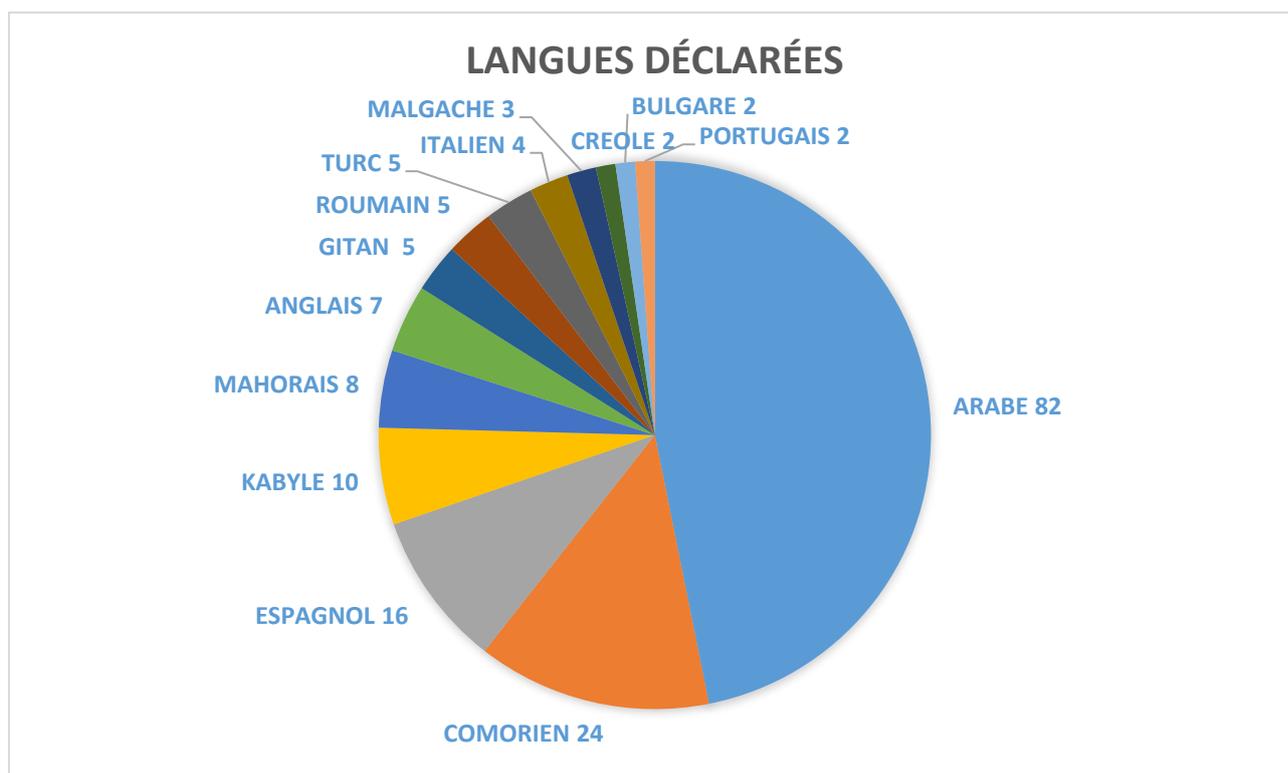


Figure 26 : Répartition générale des langues déclarées (ordre décroissant)

Les déclarations varient en fonction des langues. L'arabe est une langue très fortement déclarée par les plurilingues (82 fois). Ce résultat correspond aux grandes enquêtes comme TeO (Condon & Régnard, 2010) qui positionne l'arabe au premier rang dans les déclarations. L'arabe est déclaré dans toutes les classes, sauf par les élèves d'Éric. Ceux qui citent l'arabe sont originaires du Maghreb. Il n'y a pas d'élèves originaires du Moyen-Orient ou d'ailleurs dans notre échantillon. Ainsi, si nous ajoutons à l'arabe le kabyle (cité 10 fois), autre langue du Maghreb, le nombre de déclarations s'élèverait à 92.

Les langues les plus citées sont ensuite le comorien (24 fois), l'espagnol (16 fois) et le mahorais (8 fois). Les langues les moins déclarées sont le créole, le bulgare, le portugais et le vietnamien (toutes citées 2 fois). Nous éviterons des raccourcis entre migration et langues. Il semble que l'arabe et le portugais ne se maintiennent pas de la même façon, malgré une migration commune en France. Examinons, à présent, comment se répartissent les déclarations en fonction des contextes.

7.3.1.1. Comparaison quantitative des langues en fonction du contexte

Tout d'abord, dans chaque contexte, nous juxtaposons pour l'analyse le nombre de fois qu'une langue est déclarée avec la répartition totale. Ensuite, nous comparons les déclarations entre l'EP et Hors de l'EP :

Langues déclarées en EP (en nombre)		Langues déclarées Hors EP (en nombre)		Déclaration générale
ARABE ²²⁷	65	ARABE	17	82
COMORIEN	20	COMORIEN	4	24
KABYLE	8	KABYLE	2	10
MAHORAIS	6	MAHORAIS	2	8
ESPAGNOL	5	ESPAGNOL	11	16
GITAN	5	GITAN	0	5
ROUMAIN	4	ROUMAIN	1	5
ANGLAIS	2	ANGLAIS	5	7
BULGARE	2	BULGARE	0	2
MALGACHE	2	MALGACHE	1	3
CREOLE	1	CREOLE	1	2
ITALIEN	1	ITALIEN	3	4
PORTUGAIS	0	PORTUGAIS	2	2
TURC	1	TURC	4	5
VIETNAMIEN	0	VIETNAMIEN	2	2
Total	122		55	177

Tableau 24 : Comparaison quantitative des langues en EP et HEP

En EP, les langues qui arrivent au premier rang sont l'arabe, le comorien et le kabyle. Nous remarquons que ces langues représentent la majeure partie de la déclaration générale (environ 80 %). Viennent ensuite le gitan, l'espagnol et le roumain. À l'exception de l'espagnol, ces langues représentent la majeure partie (roumain), voire la totalité (gitan) de la déclaration générale. Les langues les moins déclarées sont le bulgare, le malgache, l'anglais, le créole, l'italien et le turc. Hormis le bulgare qui représente la déclaration générale, ces langues sont toutes sous-représentées en EP.

Hors EP, les langues le plus fréquemment citées sont l'arabe, l'espagnol et l'anglais. Seul l'arabe suit la répartition générale des langues. Il arrive en première position, mais représente une faible partie de la déclaration générale. Ensuite, viennent l'espagnol, l'anglais, le turc et le

²²⁷ Les langues en orange et en vert pastel correspondent aux langues les plus représentatives dans chaque contexte

comorien. Le comorien représente une faible partie de la déclaration générale. En revanche, l'espagnol, l'anglais et le turc en représentent la majeure partie.

La différence entre l'EP et Hors EP se situe au niveau des déclarations plus importantes en EP. Davantage de langues en EP représentent la majeure partie des langues de la déclaration générale. Si l'arabe occupe la première place en EP et Hors EP, il représente la majeure partie des déclarations générales en EP. De plus, il est 4 fois plus déclaré en EP qu'en Hors EP. Des langues comme l'arabe, le comorien, le kabyle, le mahorais, le gitan, le bulgare et le malgache sont davantage représentés en EP qu'en Hors EP. Présentes en EP, 2 à 5 fois plus qu'en Hors EP, ces langues sont surreprésentées en EP. En revanche, l'espagnol, l'anglais, l'italien, le portugais, le turc et le vietnamien sont davantage représentés Hors EP qu'en EP (2 à 4 fois plus). Regardons maintenant de quel type de langues il s'agit.

7.3.1.2 Comparaison qualitative des langues en fonction du contexte

Abordons, tout d'abord, la répartition générale des langues selon la catégorisation du type de langues proposée par Nante (2008) :

Langues minoritaires	Langues prestigieuses et non dévalorisées ²²⁸
ARABE	ANGLAIS
BULGARE	ESPAGNOL
COMORIEN	ITALIEN
GITAN	CRÉOLE
KABYLE	PORTUGAIS
MAHORAIS	VIETNAMIEN
MALGACHE	
ROUMAIN	
TURC	

Tableau 25 : Type de langues déclarées en EP/HEP

Sur les 15 langues déclarées, 9 d'entre elles sont minoritaires, 3 font partie des langues prestigieuses (anglais, espagnol, italien) et 3 autres ne font pas l'objet de dévalorisation (créole, portugais, vietnamien). La majorité des langues déclarées par les plurilingues sont donc des langues minoritaires. Regardons si celles-ci constituent la majorité dans les deux contextes (EP/HEP). Le tableau s'intéresse à leur répartition en fonction du type :

²²⁸ La dichotomie langues dévalorisées/valorisées nous paraît davantage pertinente pour étudier les langues en EP. Nous avons donc joint les langues prestigieuses et non dévalorisées dans une seule catégorie.

	langues minoritaires	langues prestigieuses ou non dévalorisées
Éducation prioritaire	ARABE BULGARE COMORIEN GITAN KABYLE MAHORAIS MALGACHE ROUMAIN TURC	ANGLAIS ESPAGNOL ITALIEN CREOLE
Hors Éducation prioritaire	ARABE COMORIEN KABYLE MAHORAIS MALGACHE ROUMAIN TURC	ANGLAIS ESPAGNOL ITALIEN CREOLE PORTUGAIS VIETNAMIEN

Tableau 26 : Répartition du type de langues en EP/HEP

En EP, la majorité des langues déclarées sont des langues minoritaires (9/15). Elles représentent le double par rapport aux langues prestigieuses ou encore non dévalorisées (9 contre 4). Hors EP, il y a également davantage de langues minoritaires. Cependant, l'écart entre langues minoritaires et prestigieuses ou non dévalorisées n'est pas important (7 contre 6). Au final, quel que soit le contexte, les langues minoritaires sont plus présentes par rapport aux langues prestigieuses ou non dévalorisées. Mais cet écart est plus important en EP qu'en Hors EP.

En outre, si nous comparons chaque catégorie, les langues dévalorisées sont plus importantes en EP qu'en Hors EP (9 contre 7) et les langues prestigieuses et non dévalorisées sont plus importantes en Hors EP qu'en EP. L'arabe présent dans les deux contextes est 4 fois plus déclaré en EP qu'en Hors EP.

Par ailleurs, la comparaison des nombres de déclarations par langue a révélé une relation entre des langues et les contextes. En effet, nous avons repéré en EP une surreprésentation des langues comme l'arabe, le comorien, le kabyle, le mahorais, le gitan, le roumain et le bulgare. Hors EP, nous avons noté des langues comme l'espagnol, l'anglais, l'italien, le portugais et le turc. En EP, il s'agit de langues minoritaires. Hors EP, des langues prestigieuses, une langue non dévalorisée et une langue minoritaire.

À l'exception du turc, les langues minoritaires sont liées à l'EP. Ce résultat montre que les langues minoritaires sont davantage présentes et déclarées en EP qu'en Hors EP. Ce résultat va

dans le sens de Nante (2008) qui constate que les écoles de l'EP accueillent plutôt des élèves de langues minoritaires. Une fois de plus, la caractéristique spécifique au plurilinguisme en EP réside dans l'intensité des déclarations : si les langues minoritaires sont présentes dans les deux contextes, elles restent davantage déclarées en EP. Intéressons-nous à présent à la répartition des alloglottes nés en France et des allophones.

7.3.2. Les alloglottes nés en France et les allophones en EP et Hors EP

Le graphique ci-après illustre la répartition des alloglottes nés en France et celle des allophones :

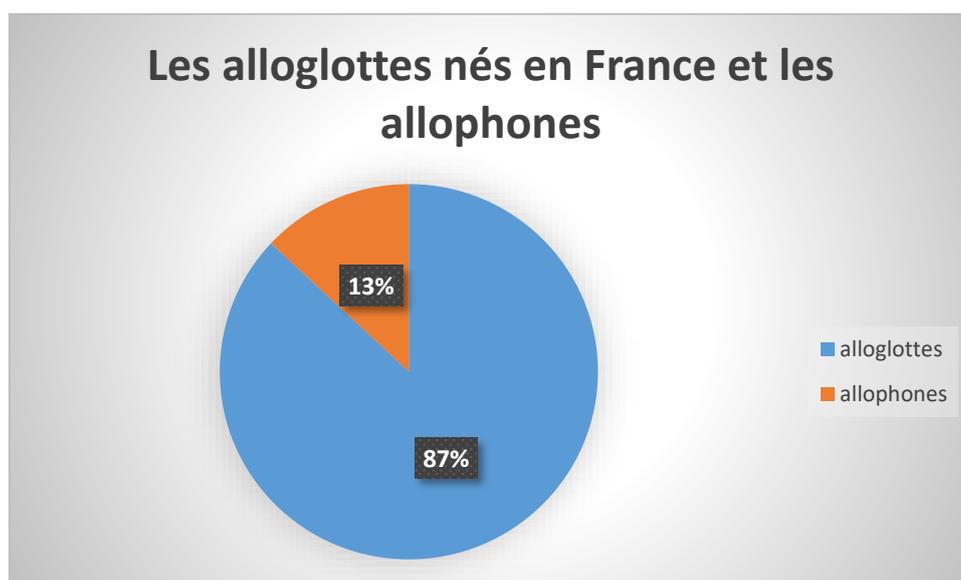


Figure 27 : Répartition générale des alloglottes nés en France et des allophones

Sur les 169 élèves plurilingues, 147 élèves (soit 87 %) sont alloglottes nés en France et 22 élèves (soit 13 %) sont allophones. Les alloglottes nés en France sont quasiment 7 fois plus nombreux que les allophones. Ce résultat montre que le plurilinguisme peut être associé aux élèves nés en France. Cependant, si l'on examine le lieu de naissance :

- les alloglottes nés en France représentent 42 % des 351 élèves nés en France ;
- les allophones représentent 84 % des 26 élèves nés à l'étranger.

Le plurilinguisme des alloglottes nés en France ne s'exprime pas avec autant de force que chez les allophones. Si nous avions eu accès à autant d'élèves nés à l'étranger qu'à ceux nés en France, les résultats auraient peut-être été différents. Au final, nous retenons donc que, dans la catégorie plurilingue, les alloglottes nés en France sont nombreux comparativement aux allophones.

7.3.2.1 Les alloglottes nés en France

Observons ici la répartition de la catégorie « alloglotte né en France » en EP et Hors EP.

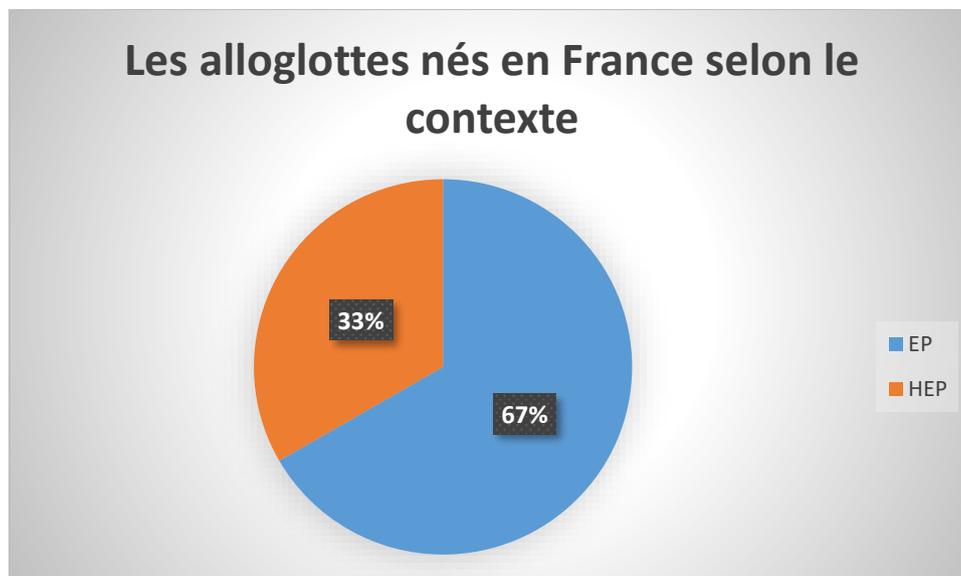


Figure 28 : Répartition des alloglottes nés en France en EP/HEP

Sur les 147 alloglottes nés en France, 98 élèves (soit 67 %) sont EP et 49 élèves (soit 33 %) sont Hors EP. Les alloglottes nés en France sont 2 fois plus nombreux en EP qu'en Hors EP. Ce résultat tend davantage vers une surreprésentation des alloglottes nés en France en EP. Regardons à présent la répartition des alloglottes nés en France en fonction du niveau :

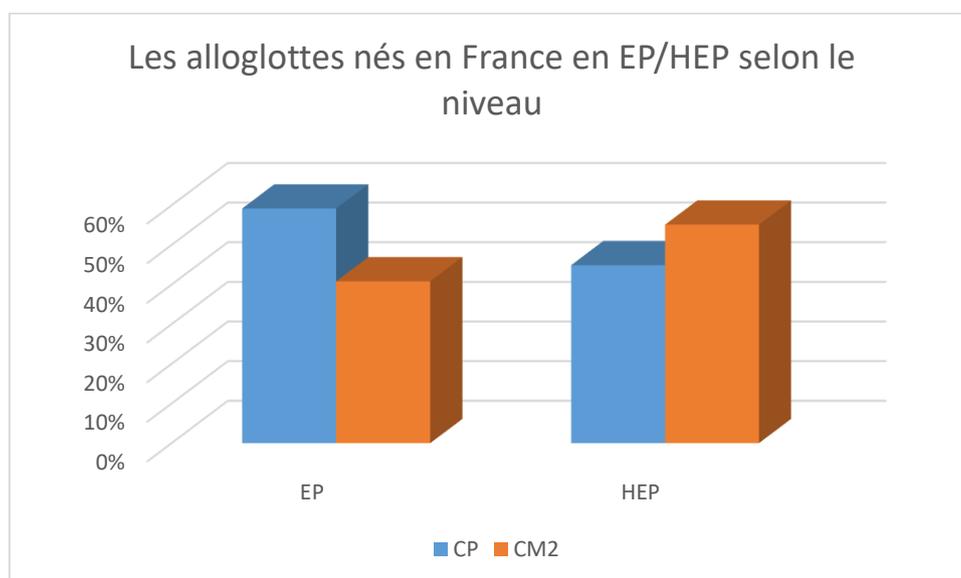


Figure 29 : Comparaison de la répartition des élèves alloglottes en EP/HEP au CP/CM2

Sur les 98 élèves alloglottes nés en France en EP, 58 élèves sont au CP (soit 59 %) et 48 élèves sont au CM2 (soit 41 %). Les alloglottes nés en France sont donc plus nombreux au CP. Ce

résultat montre aussi que le plurilinguisme peut être l'affaire d'enfants plus âgés (Dabène & Billiez, 1987).

En revanche Hors EP, les alloglottes sont plus nombreux au CM2 qu'au CP. En effet, sur les 49 élèves alloglottes nés en France Hors EP, 22 élèves sont au CP (soit 45 %) et 27 élèves sont au CM2 (soit 55 %). Nous remarquons cependant que les écarts entre alloglottes nés en France en EP (58 contre 48 élèves) sont plus importants que les écarts en Hors EP (22 contre 27 élèves).

7.3.2.2. Les allophones

Pour ce qui concerne les 22 élèves allophones, 18 (soit 82 %) sont en EP et 4 (soit 18 %) sont en Hors EP :

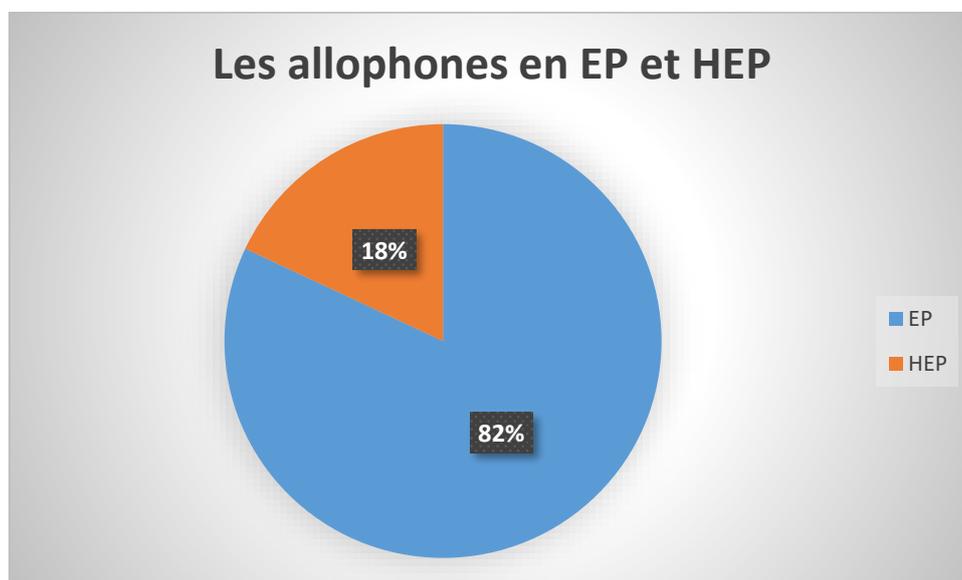


Figure 30 : Répartition des allophones en EP/HEP

Les allophones sont majoritairement nombreux en EP par rapport aux allophones en Hors EP et l'écart est très important. Les résultats sur la répartition des alloglottes et des allophones indiquent que, quelle que soit la catégorie, c'est en EP que les élèves sont les plus nombreux. Regardons désormais où les allophones sont plus nombreux :

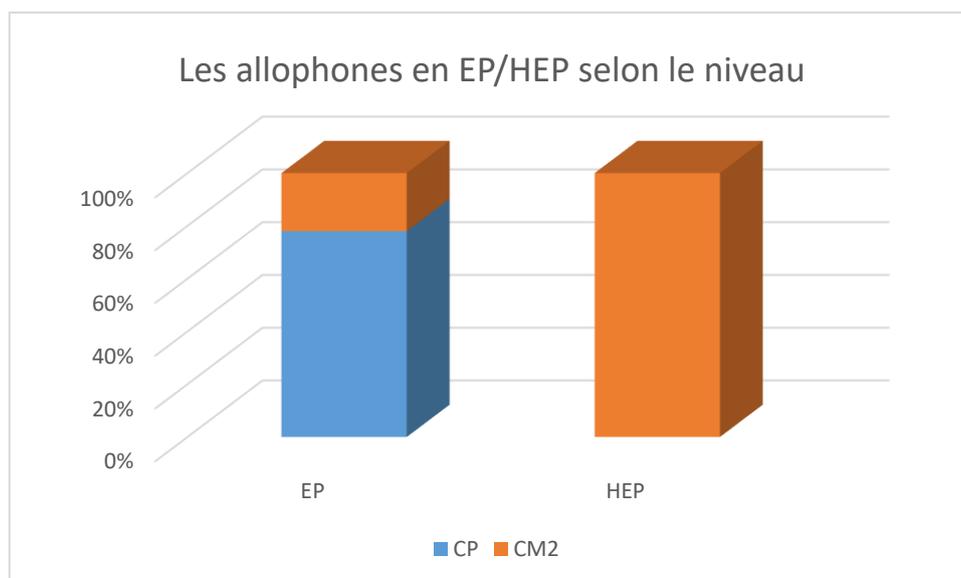


Figure 31 : Comparaison de la répartition des allophones en EP/HEP au CP/CM2

En EP, sur les 18 allophones, 14 élèves (soit 78 %) sont au CP et 4 élèves (soit 22 %) sont au CM2. En revanche, les 4 allophones Hors EP sont tous au CM2. Il y a autant d'allophones en EP qu'en Hors EP. Cela souligne le nombre important d'allophones en EP au CP.

Par ailleurs, rappelons qu'au CM2 Hors EP, 5 élèves sont nés à l'étranger. Par conséquent, sur les 5 élèves, 4 sont plurilingues. L'un d'entre eux est arrivé en France au CM1, le reste est scolarisé depuis la maternelle. Ce résultat semble montrer que, pour les allophones, le maintien des langues peut se prolonger après plusieurs années de scolarité en France

7.3.2.3. Comparaison entre alloglottes nés en France et allophones²²⁹ :

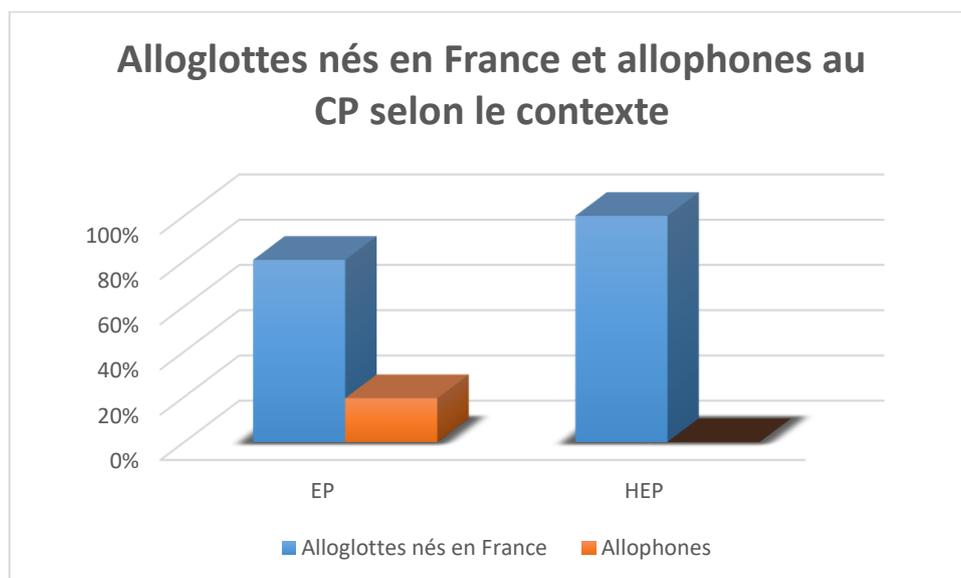


Figure 32 : *Comparaison de la répartition des alloglottes nés en France et des allophones au CP en EP/HEP*

En EP, pour les 72 élèves plurilingues du CP, 58 élèves (soit 92 %) sont des alloglottes nés en France et 14 élèves (soit 8 %) sont allophones. Hors EP, sur les 22 élèves plurilingues du CP, la totalité est alloglotte née en France. Dans les deux contextes, les alloglottes nés en France sont toujours plus nombreux. Nous notons la présence d'allophones uniquement en EP.

²²⁹ Les écarts entre alloglottes nés en France et allophones sont importants dans chaque contexte. La comparaison directe entre EP et HEP est biaisée. Pour cela, nous partons des différences internes à chaque contexte pour les comparer par la suite.

7.3.2.4. Comparaison des alloglottes et des allophones au CM2 en fonction du contexte

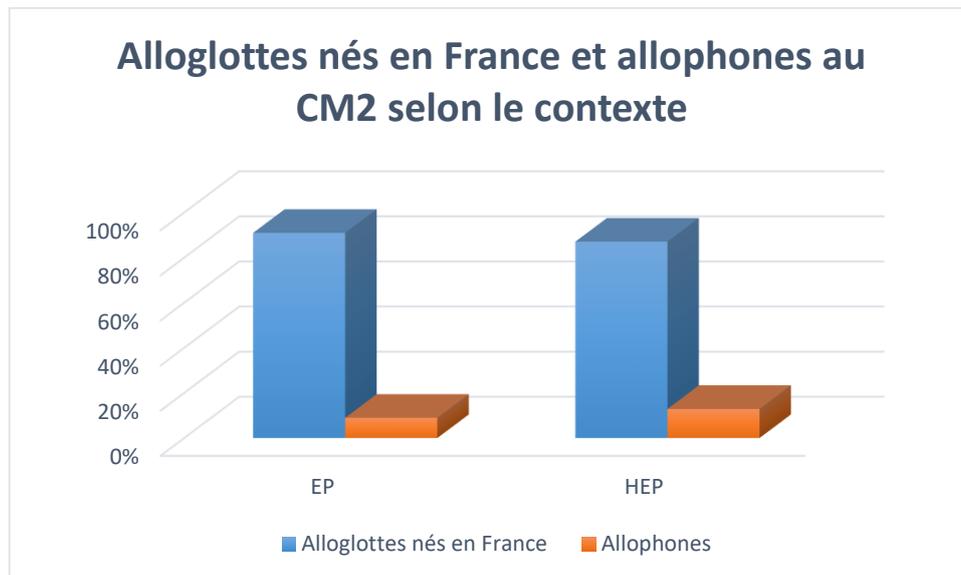


Figure 33 : Répartition des alloglottes nés en France et des allophones au CM2 en EP et HEP

En EP, pour les 44 élèves plurilingues du CM2, 40 (soit 91 %) sont des alloglottes nés en France et 4 (soit 9 %) sont allophones. Hors EP, sur les 31 élèves plurilingues du CM2, 27 (soit 87 %) sont des alloglottes nés en France et 4 (soit 13 %) sont allophones. Les écarts entre alloglottes nés en France et allophones sont plus importants en EP qu'en Hors EP.

Nous pouvons ainsi dire que les alloglottes nés en France sont toujours plus nombreux que les allophones, quel que soit le contexte. En EP, ils sont plus nombreux au CP. Hors EP, ils sont plus nombreux au CM2. Les allophones sont plus nombreux en EP qu'en Hors EP. La majorité des allophones se trouve au CP, particulièrement en EP. Notons qu'en Hors EP, ils sont absents au CP et constituent la totalité des allophones au CM2.

Ces précisions nous amènent à en déduire que les élèves alloglottes nés en France sont déclarés présents dans les 2 contextes et à tous les niveaux. Leur présence, bien que plus importante en EP au CP, est beaucoup plus régulière que celle des allophones. Ils partagent le paysage plurilingue avec les allophones en EP au CP surtout, et au CM2. Hors EP, ils forment à eux seuls la catégorie plurilingue au CP. Ils la partagent avec les allophones au CM2. Ce résultat tend vers une importance du plurilinguisme au CP en EP. Il montre aussi la transmission et le maintien des langues d'origine sur plusieurs générations. Ce résultat remet en cause l'idée de l'abandon des langues à plus ou moins long terme (Deprez, 2003). Par ailleurs, il induit que le plurilinguisme peut être l'affaire d'enfants nés en France.

Chapitre 8. Les pratiques langagières des alloglottes nés en France

Dans ce chapitre, nous tentons de caractériser les pratiques langagières d'alloglottes nés en France au regard des pratiques langagières d'élèves allophones, à l'aide d'outils divers issus de la sociolinguistique (pratique conjointe, exclusive) et de la psycholinguistique (l'input ; Agren *et al.*, 2014). Ensuite, nous nous intéressons à un groupe d'alloglottes nés en France faiblement exposés au français afin de caractériser leurs pratiques langagières à partir de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore & Zarate, 2009).

8.1. Catégorisation sociolinguistique : pratique conjointe et exclusive

Dans ce développement, nous étudions les pratiques langagières des alloglottes nés en France à partir de la catégorisation sociolinguistique : pratique conjointe et exclusive. La pratique conjointe et unique désigne les pratiques langagières de l'élève à la maison. La pratique conjointe désigne le français et une ou plusieurs langues. La pratique exclusive désigne la pratique d'une autre langue seulement. Observons d'abord la répartition de ces 2 types de pratique :

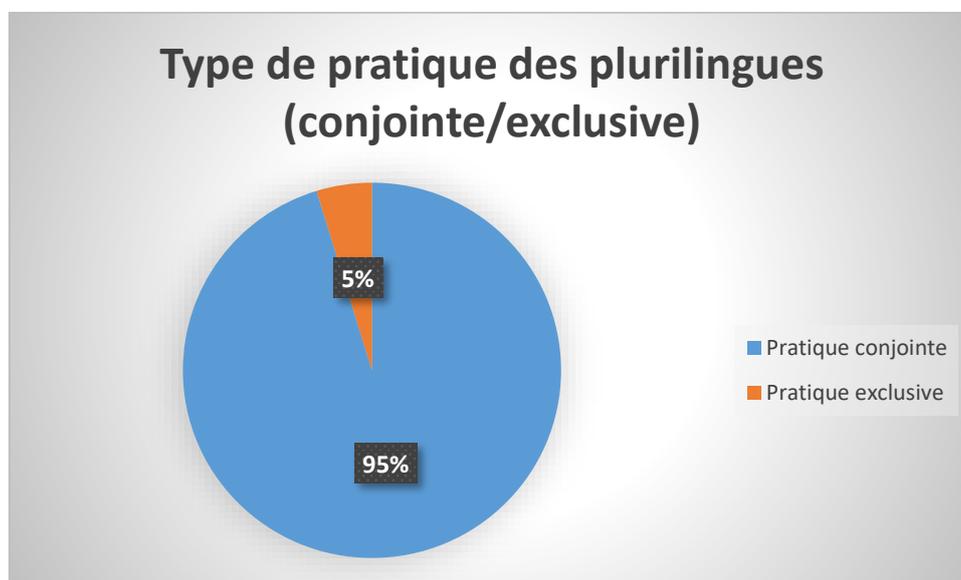


Figure 34 : Répartition générale du type de pratique chez les plurilingues (conjointe/exclusive)

Sur les 169 plurilingues, 161 élèves (soit 95 %) déclarent une pratique conjointe et 8 élèves (soit 5 %) déclarent une pratique exclusive. Ce résultat va dans le sens des grandes enquêtes sociolinguistiques (Deprez, 2003 ; Condon & Régnard 2010) où la pratique conjointe l'emporte sur la pratique exclusive dans une autre langue.

8.1.1. Pratique conjointe

Poursuivons par l'observation de la répartition de la pratique conjointe chez les alloglottes nés en France et les allophones :

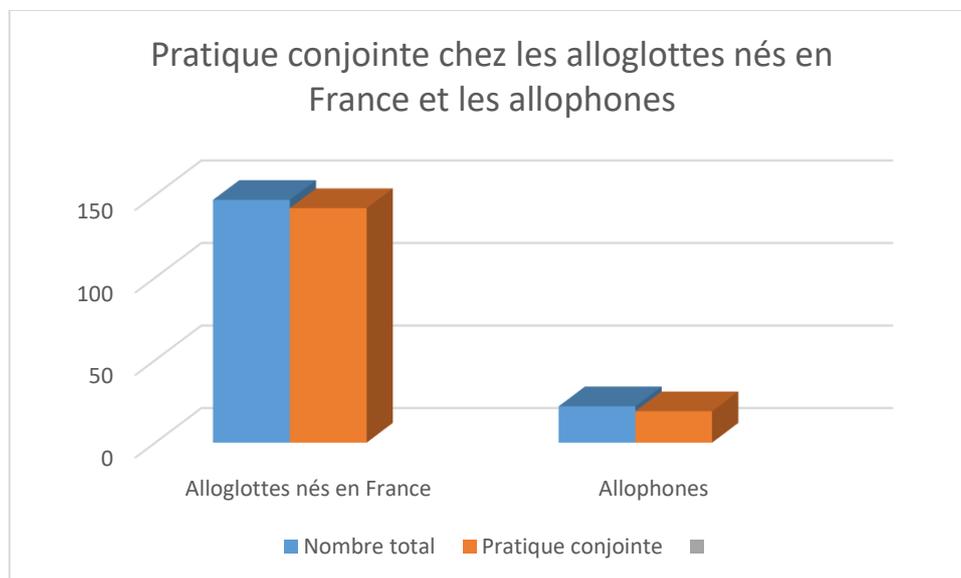


Figure 35 : Répartition de la pratique conjointe chez les alloglottes nés en France et les allophones

142 des 147 alloglottes nés en France (soit 97 %) déclarent une pratique conjointe. De la même manière, 19 allophones sur 22 (soit 86 %) déclarent également une pratique conjointe. Ce résultat indique une caractéristique commune entre les alloglottes nés en France et les allophones : les uns et les autres accèdent de manière commune à une pratique conjointe à la maison. Ce résultat va dans le sens des grandes enquêtes (Deprez, 2003 ; Puren, 2012 ; Condon & Régnard, 2010). Pour les alloglottes nés en France, ce résultat va dans le sens des grandes enquêtes (Deprez, 2003 ; Puren, 2012 ; Condon & Régnard, 2010).

Pour les allophones, cela remet en cause des représentations qui associent leurs pratiques langagières à une pratique exclusive. Deprez, (2003) invitait à reconsidérer les pratiques langagières des allophones comme des pratiques exclusives. Il remet question des représentations qui associent les pratiques langagières des allophones à une pratique exclusive. Il peut surprendre notamment en raison de la socialisation familiale et scolaire qui fait ses premiers pas avec le français. Il reste cependant concevable au regard²³⁰ :

- ✓ de la volonté chez les migrants d'apprendre rapidement la langue d'accueil pour s'intégrer dans la société ;

²³⁰ Malgré la confirmation des pratiques langagières des élèves par les professeurs, nous n'évacuons pas les biais de complaisance dans les déclarations (méfiance, désir de conformité, etc.).

- ✓ de la rapidité avec laquelle les enfants peuvent perdre l'usage de la langue maternelle au profit de la langue d'accueil (Cummins, 2001) ;
- ✓ de la forte pénétration du français dans les familles (Puren, 2012) ;
- ✓ et de la rareté de la pratique exclusive (Deprez, 1999 ; Puren, 2012).

Continuons notre analyse par l'observation de la manière dont se répartit la pratique conjointe des alloglottes nés en France et des allophones en fonction du contexte.

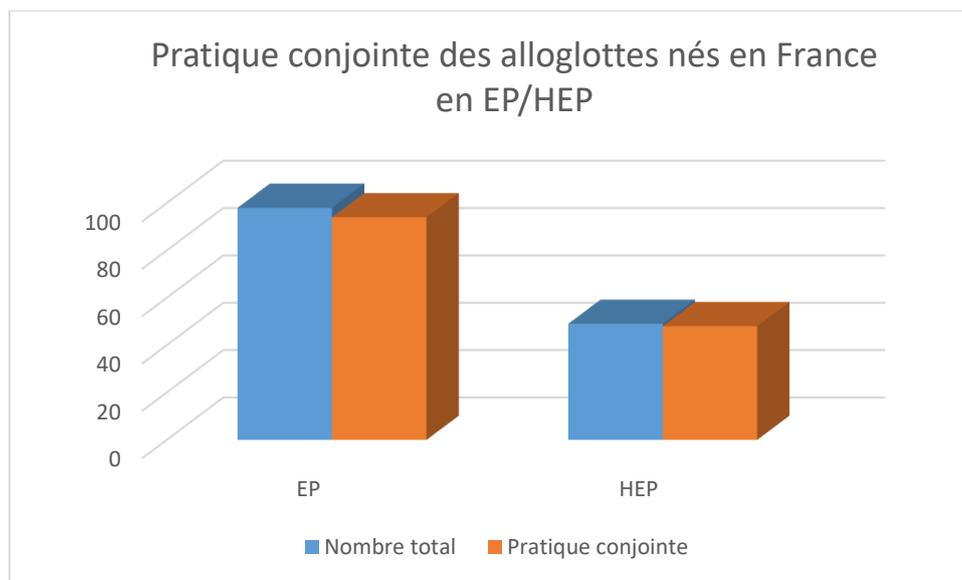


Figure 36 : Répartition de la pratique conjointe des alloglottes en fonction du contexte

En EP, 94 des 98 alloglottes nés en France (soit 96 %) déclarent une pratique conjointe à la maison. Hors EP, ce sont 48 des 49 alloglottes nés en France (soit 98 %) qui déclarent une pratique conjointe à la maison.

En conséquence, quel que soit le contexte, les alloglottes nés en France déclarent davantage une pratique conjointe. Notons cependant que ce constat se vérifie dans une moindre mesure en EP. Regardons maintenant pour les allophones :

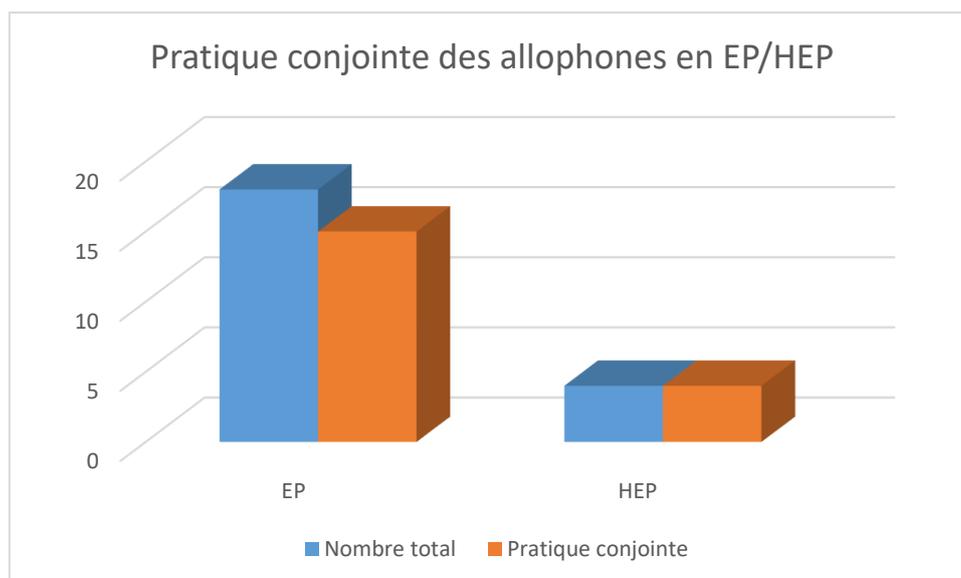


Figure 37 : Répartition de la pratique conjointe des allophones en fonction du contexte

En EP, sur les 18 allophones, 15 (soit 96 %) déclarent une pratique conjointe à la maison. Hors EP, sur les 4 allophones la totalité déclare une pratique conjointe à la maison. Ici aussi, quel que soit le contexte, les allophones déclarent davantage une pratique conjointe. Nous notons que ce constat est légèrement inférieur en EP.

Au final, quel que soit le contexte, les alloglottes nés en France et les allophones déclarent davantage une pratique conjointe. Nous notons que, dans les deux cas, ce résultat est moins marqué en EP.

8.1.1.1 Une, voire deux langues

Certains alloglottes nés en France qui annoncent une pratique conjointe déclarent une, voire deux autres langues avec le français. Il en va de même pour certains allophones. Nous les présentons ici :

CONTEXTE-CLASSE	CATÉGORIE	LANGUES DECLARÉES
ÉDUCATION PRIORITAIRE		
CP	alloglotte né en France	français, espagnol, gitan,
CP	allophone	français, anglais, kabyle
CP	allophone	français, arabe, espagnol
CM2	alloglotte né en France	français, comorien, mahorais
CM2	alloglotte né en France	français, anglais, arabe
HORS ÉDUCATION PRIORITAIRE		

CM2	alloglotte né en France	français, arabe, comorien
CM2	alloglotte né en France	français, anglais, italien,

Tableau 27 : Élèves plurilingues déclarant deux langues avec le français

Les plurilingues scolarisés en EP sont plus nombreux à déclarer deux langues avec le français à la maison. Pour les deux allophones, la pratique des autres langues est en lien avec la migration des parents. Originaires d'Algérie, ceux-ci sont d'abord allés en Irlande/Espagne puis sont venus en France. Nés en Irlande et en Espagne, les enfants ont appris les langues de ces pays. Leurs pratiques langagières en français, arabe/kabyle, et anglais/espagnol proviennent de cet historique.

Pour les alloglottes, les pratiques langagières se sont développées en France avec les langues proposées par la famille. Ces pratiques langagières se développent dans les interactions avec les parents dont chacun apporte une langue à l'enfant. Par exemple, l'alloglotte déclarant l'arabe et le comorien parle arabe et français avec sa mère, et parle français et comorien avec son père. Nous notons que le développement de compétences plurilingues chez les alloglottes est surtout le fait d'élèves du CM2. Ce résultat coïncide avec le fait que le plurilinguisme concerne aussi les plus âgés (Dabène & Billiez, 1987).

8.1.2. Pratique exclusive

Nous décrivons maintenant la pratique exclusive dans une autre langue des alloglottes nés en France. Sur les 169 plurilingues, 8 élèves déclarent parler uniquement une autre langue à la maison. Le schéma ci-dessous illustre la manière dont se présentent ces résultats chez les alloglottes nés en France et les allophones.

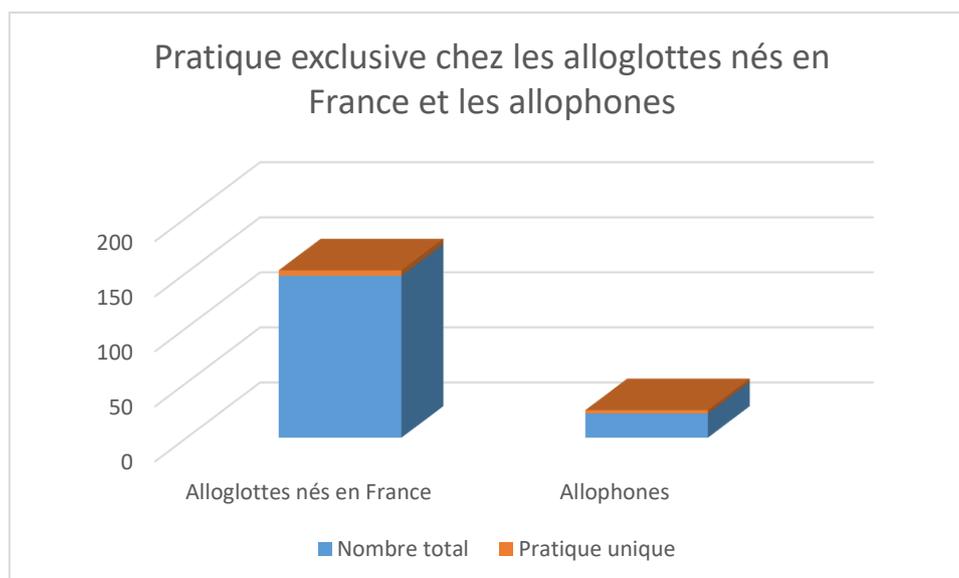


Figure 38 : Répartition de la pratique exclusive chez les alloglottes nés en France et les allophones

5 alloglottes nés en France et 3 allophones déclarent une pratique exclusive. Les alloglottes représentent seulement 3 % de l'ensemble des alloglottes nés en France. Tandis que les allophones représentent 14 % de l'ensemble des allophones. En d'autres termes, les deux catégories accèdent faiblement à une pratique exclusive. Les écarts sont plus importants pour les alloglottes. Regardons maintenant où sont scolarisés ces élèves (contexte et niveau) :

Catégorie/contexte	EP	HORS EP
Alloglottes nés en France	3 CP – 1 CM2	1 CP
Allophones	3 CP	

Tableau 28 : Répartition de la pratique exclusive des alloglottes nés en France et des allophones en EP et HEP

Sur les 8 plurilingues déclarant une pratique exclusive, la majorité est en EP (soit 7 élèves) et au CP (soit 7 élèves). Il s'agit de 4 alloglottes nés en France et de 3 allophones. Au final, ces résultats montrent que la pratique exclusive peut concerner les alloglottes nés en France au même titre que les allophones. Âgés de 6-7 ans et nés en France, ces élèves déclarent continuer à parler uniquement une autre langue à la maison.

Les alloglottes nés en France peuvent avoir des pratiques langagières similaires à celles des allophones. Nous notons aussi qu'un élève du CM2 déclare une pratique exclusive. Ce résultat, bien que non significatif, indique que les pratiques langagières des élèves échappent parfois aux règles sociolinguistiques classiquement observées. Il peut être interprété comme le reflet d'un désir ou une réalité effective.

Les pratiques langagières des alloglottes nés en France se caractérisent par une pratique conjointe (français et autres langues). Néanmoins, nous avons vu que ces enfants peuvent aussi accéder à une pratique exclusive à la maison. Ce résultat coïncide avec l'enquête TeO qui indique que la pratique exclusive peut être rattachée aux personnes migrantes et, dans une moindre mesure, aux personnes alloglottes (Condon & Régnard, 2010).

8.2. Catégorisation à partir de l'exposition au français

Sont ici caractérisées les pratiques langagières des alloglottes nés en France à partir de l'exposition²³¹ au français à la maison. Ici, encore la caractérisation se fait à travers la comparaison avec les pratiques langagières d'allophones. L'exposition au français des plurilingues se distribue de cette manière :

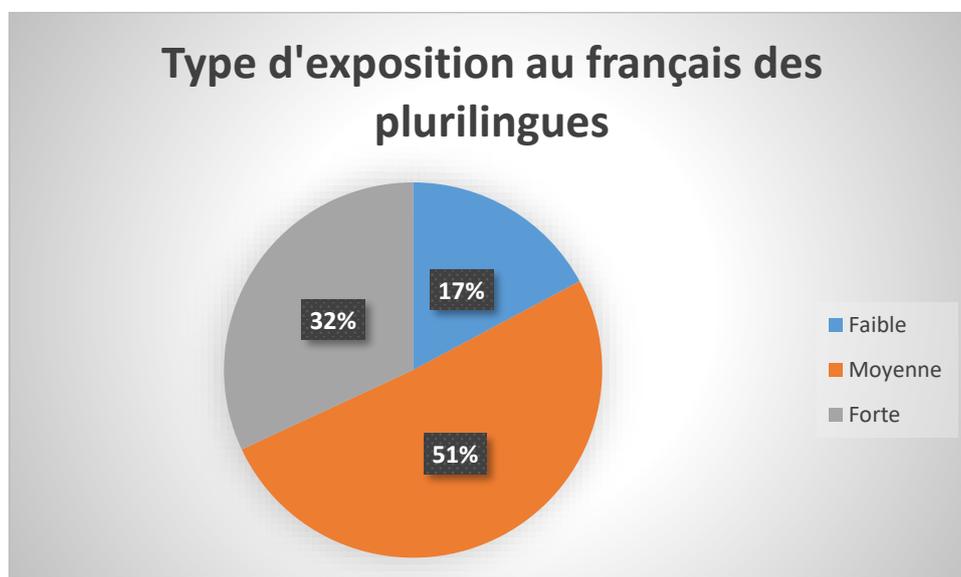


Figure 39 : Répartition générale du type d'exposition au français

Sur les 169 plurilingues, 29 (soit 17 %) déclarent une exposition faible au français, 86 (soit 51 %) déclarent une exposition moyenne et 54 (soit 32 %) déclarent une exposition forte. La moitié des élèves annoncent une exposition moyenne au français. Ce résultat coïncide avec le fait que la pratique conjointe est davantage déclarée et que la pratique exclusive est minoritaire.

Les plurilingues déclarent davantage une exposition moyenne, puis forte et enfin faible. Notons que les plurilingues en EP sont deux fois plus nombreux à déclarer une exposition faible au français par rapport à ceux de Hors de l'EP (21 contre 8). Ils sont davantage nombreux au CP

²³¹ L'exposition doit s'entendre comme le nombre de voies pour accéder au français.

qu'au CM2 (14 contre 7 en EP ; 7 contre 3 Hors EP). Regardons comment se répartit l'exposition au français chez les alloglottes nés en France et les allophones :

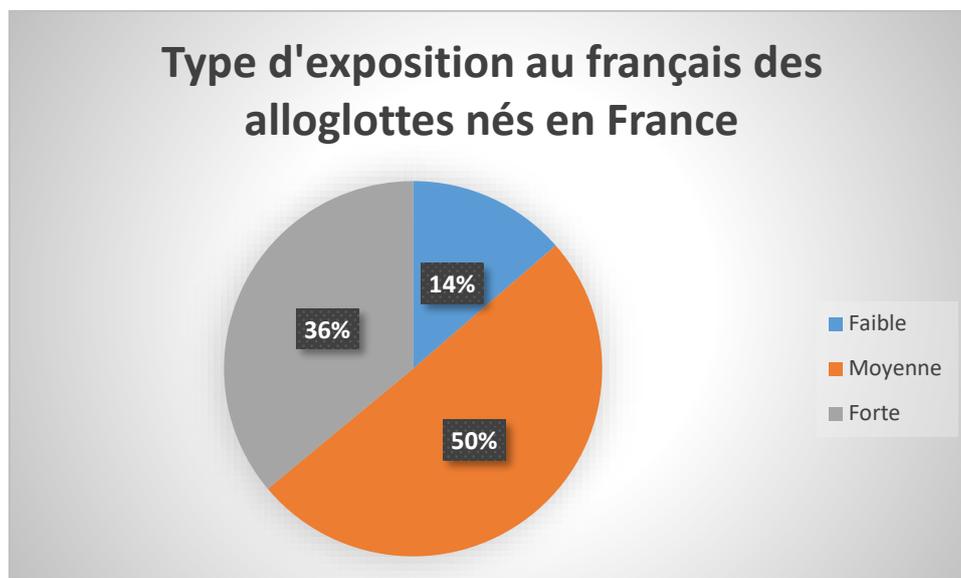


Figure 40 : Répartition de l'exposition au français des alloglottes nés en France

Sur les 147 alloglottes nés en France, 20 (soit 14 %) indiquent avoir une exposition faible au français, 74 (soit 50 %) indiquent une exposition moyenne et 53 (soit 36 %) indiquent une exposition forte. La moitié des alloglottes nés en France déclarent une exposition moyenne au français. L'autre moitié se partage entre une exposition forte, puis faible. Les alloglottes nés en France déclarent davantage une exposition moyenne, puis forte et enfin faible.

Les alloglottes nés en France sont au nombre de 20 à déclarer une exposition faible au français. La majorité est en EP (13 contre 7 Hors EP) et au CP (11 contre 20). Toutefois en EP, ceux du CM2 sont un peu plus nombreux que ceux du CP (7 contre 6). Alors qu'en Hors EP, la majorité est au CP (5 contre 2). Ces données vont dans le sens du résultat relatif à l'alloglotte né en France qui déclare une pratique exclusive dans d'autres langues. Nous présentons maintenant l'exposition au français des allophones que nous comparons avec les alloglottes nés en France :

	Allophones	Alloglottes nés en France
Exposition faible	9	20
Exposition moyenne	12	74
Exposition forte	1	53
Total	22	147

Tableau 29 : Répartition de l'exposition au français des alloglottes nés en France et des allophones

Sur les 22 allophones, 9 déclarent une exposition faible au français, 12 une exposition moyenne et 1 seul une exposition forte. Plus de la moitié des allophones déclare une exposition moyenne au français. Les allophones déclarent davantage une exposition moyenne, puis faible et enfin forte. Pour l'exposition faible, les allophones sont majoritaires en EP par rapport au contexte Hors EP (8 contre 1). En EP, la totalité est au CP. Hors EP, il s'agit d'un élève au CM2.

Les alloglottes nés en France comme les allophones déclarent davantage une exposition moyenne au français. Cependant, les premiers se caractérisent d'abord par une exposition moyenne puis forte et les seconds d'abord par une exposition moyenne puis faible au français. Nous pouvons dire que l'exposition des alloglottes relève d'une exposition moyenne, puis forte au français. Celle des allophones relève d'une exposition moyenne, puis faible au français. Nous trouvons ici un premier point de divergence entre les uns et les autres.

La caractérisation des pratiques langagières avec la sociolinguistique a permis de souligner que ces 2 groupes ont davantage une pratique conjointe et faiblement une pratique exclusive L'input permet de voir que l'exposition au français des 2 groupes est à la fois commune et différente. Le tableau suivant reprend les résultats des pratiques langagières des alloglottes nés en France à partir de la catégorisation sociolinguistique et à partir de l'input :

Alloglottes nés en France				
Catégorisation sociolinguistique		Input		
Pratique conjointe	Pratique exclusive	Exposition faible	Exposition moyenne	Exposition forte
142	5	20	74	53
97 %	3 %	14 %	50 %	36 %

Tableau 30 : *Caractérisation des pratiques langagières des alloglottes nés en France*

Les pratiques langagières des alloglottes nés en France se caractérisent par une pratique conjointe (français et une autre langue) et une exposition moyenne au français. À partir de l'input, nous remarquons que l'exposition moyenne au français est suivie de l'exposition forte au français. La pratique conjointe inclut les élèves ayant une exposition forte et moyenne au français (74+53) ainsi que 15 élèves ayant une exposition faible au français.

En d'autres termes, la désignation pratique conjointe ne signifie pas nécessairement une pratique équilibrée entre le français et l'autre langue. La pratique conjointe français et autres langues ne semble pas donner une idée de la pratique du français comme le fait l'input. Examinons cela avec les allophones :

Allophones				
Catégorisation sociolinguistique		Input		
Pratique conjointe	Pratique exclusive	Exposition faible	Exposition moyenne	Exposition forte
19	3	9	12	1
86 %	14 %	40 %	55 %	5 %

Tableau 31 : Caractérisation des pratiques langagières des allophones

Les pratiques langagières des allophones se caractérisent aussi par une pratique conjointe (français et autre langue). À partir de l'input, nous constatons que l'exposition moyenne et suivie de près de celle de l'exposition faible au français. La pratique conjointe inclut les 13 élèves ayant une exposition forte et moyenne au français (12+1) ainsi que 6 élèves ayant une exposition faible au français. Les allophones nés en France ont des pratiques langagières conjointes où l'exposition au français est surtout moyenne et forte, puis faible. Les allophones ont des pratiques langagières conjointes où l'exposition au français est surtout moyenne et faible, puis forte.

L'input révèle d'autres points de divergence entre les allophones et les autres élèves plurilingues. Les allophones peuvent avoir accès à une exposition forte en français à la maison. Ce résultat indique que les allophones nés en France sont davantage exposés au français à la maison. Il révèle aussi la pluralité des pratiques langagières des allophones. Ce résultat va dans le sens de l'enquête TeO (Condon & Régnard, 2010) qui montrait que l'usage du français était plus important chez les personnes allophones que chez les personnes allophones.

8.3. Catégorisation à partir des compétences plurilingues

Dans ce développement, nous procédons d'abord à une comparaison générale entre élèves allophones et allophones sans distinction de contexte, ni de classe. Nous comparons deux niveaux d'analyse, sociolinguistique et psycholinguistique pour tenter d'observer quels peuvent

être les apports de la notion d'input pour étudier les pratiques langagières des élèves en éducation prioritaire. Ensuite, nous nous intéressons à des groupes linguistiquement proches, les alloglottes et les allophones ayant déclaré une pratique exclusive dans d'autres langues, afin d'identifier leurs pratiques langagières au travers d'une analyse complémentaire entre input (*ibid.*) et compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore & Zarate, 2009).

Comme nous venons de le voir, si nous suivons la répartition couramment utilisée en sociolinguistique, c'est-à-dire pratique conjointe/exclusive, un premier point commun entre élèves plurilingues apparaît. Les alloglottes nés en France et les allophones déclarent davantage une pratique conjointe qu'une pratique exclusive dans une autre langue :

Plurilingues n=169	Alloglottes	En %	Allophones	En %	TOTAL
Pratique conjointe	142	97 %	19	86 %	161
Pratique exclusive	5	3 %	3	14 %	8
Total	147	100 %	22	100 %	169

Tableau 32 : Comparaison de la pratique conjointe chez les alloglottes nés en France et les allophones

En d'autres termes, les élèves de notre échantillon, quel que soit leur âge, déclarent davantage une pratique conjointe à la maison qu'une pratique exclusive dans une autre langue. La pénétration progressive du français à la maison par le biais de l'école et des aînés y joue sans doute un rôle important et va dans le sens des grandes enquêtes sur les pratiques linguistiques en France (Puren, 2012 ; Deprez, 1994). Néanmoins, nous notons que les écarts entre pratique exclusive et conjointe sont plus importants chez les alloglottes nés en France (6 contre 141) que chez les allophones (3 contre 19).

Vérifions à présent si nous obtenons les mêmes résultats en nous appuyant sur la notion d'input. Les élèves déclarant une pratique exclusive ont une exposition faible au français à la maison, soit un input inférieur ou égal à 5/10. Si nous regardons le nombre d'élèves plurilingues déclarant un input faible en français, nous nous apercevons que la répartition de départ change :

	Pratique des langues		Exposition au français		
	Conjointe	Exclusive	Faible	Moyen	Fort

Alloglottes nés en France	142	5	20	74	53
Allophones	19	3	9	12	1

Tableau 33 : Pratique exclusive d'une autre et exposition faible au français des plurilingues

Les alloglottes nés en France et les allophones sont moins nombreux à déclarer une pratique exclusive. En revanche, pour chaque catégorie, ils sont plus nombreux à déclarer une exposition faible au français à la maison. Le nombre d'élèves augmente dans les 2 groupes (de 4 fois chez les alloglottes, et de 3 fois chez les allophones). Cela signifie que les élèves plurilingues peuvent déclarer accéder conjointement à des langues et au français sans que la pratique du français ne soit importante.

Le tableau montre la répartition différente des pratiques déclarées des élèves en fonction de la pratique conjointe/unique et de l'input. Il est possible de mettre en relation l'exposition faible au français avec une pratique exclusive et une pratique conjointe au français. En d'autres termes, l'exposition faible au français n'exclut pas une pratique conjointe des langues et du français.

La catégorisation classique pratique exclusive et conjointe semble trouver ici ses limites. De par la prise en compte de l'input, la pratique conjointe peut s'apparenter à une pratique exclusive, car l'exposition au français y est faible. La déclaration « *je parle français et espagnol* » indique quelles sont les langues du répertoire verbal (Gumperz, 1977), à quel type de pratique on a affaire (ici conjointe), mais elle semble insuffisante pour savoir quelle langue est davantage pratiquée par rapport à l'autre.

L'input révèle d'autres points de divergence entre les alloglottes et les autres élèves plurilingues. Les alloglottes peuvent avoir accès à une exposition forte en français à la maison. Les alloglottes se concentrent davantage dans la catégorie exposition moyenne puis forte au français, tandis que les allophones se partagent entre une exposition faible et moyenne. Ce constat confirme que les alloglottes sont davantage exposés au français à la maison et illustre la pluralité des pratiques langagières des alloglottes.

Jusqu'ici nous avons établi des comparaisons entre un groupe important d'alloglottes nés en France et un nombre plus réduit d'allophones (147 contre 22). Maintenant, nous nous centrons sur le groupe d'élèves faiblement exposés au français. Le nombre d'élèves dans chaque groupe n'étant pas élevé, la comparaison peut aisément s'effectuer.

8.3.1. Les compétences plurilingues des alloglottes nés en France

Si nous suivons la catégorisation traditionnelle, tous les élèves déclarent accéder au français ; l'input tel que nous le formalisons permet d'estimer selon quelle intensité. Cependant, nous ne savons pas quelles compétences l'élève développe en français et dans les autres langues. Nous obtenons cette information par le détail des compétences plurilingues (Coste, Moore & Zarate, 2009).

L'analyse à partir de cette notion (*ibid.*) met en évidence des points de convergence entre les allophones et les alloglottes ayant un faible accès au français à la maison, et en particulier ceux dont l'input est inférieur à 5²³². Les tableaux suivants présentent les déclarations faites par les plurilingues :

Allophones	Input	Parler avec ses parents	Parents parlent entre eux	Parler avec sa fratrie	Regarder la télé	Parler avec ses amis
Cristina	1	roumain	roumain	roumain	roumain	français
Alim	2	roumain	roumain	roumain	français	?
Mélissa	2	arabe	arabe	arabe	arabe	français
Évin	3	turc	turc	f-turc ²³³	turc	français
Salim	4	kabyle	kabyle	anglais	français	français
Mosaab	4	f-arabe	arabe	arabe	f-arabe	français
Baran	4	turc	turc	français	turc	français

²³² Le tableau se lit comme suit : Cristina est une allophone scolarisée en France depuis 1 mois. Son exposition au français s'estime à 1/10 car elle s'exprime peu avec ses camarades. Elle déclare avoir accès au français par le biais de ses amis et au roumain par ses parents, sa fratrie et la télé.

Nous avons choisi de mettre dans l'ordre les échanges familiaux et la télé pour refléter les compétences langagières que développe l'enfant chez lui, puis les pratiques langagières avec les amis souvent hors de la maison. Pour chaque catégorie, nous avons présenté les compétences plurilingues des élèves en relation avec l'input croissant.

²³³ La désignation f-... se lit français avec ... Nous signalons que nous n'avons pas tenu compte de l'ordre des langues telles que déclarées par les élèves. Quand bien même nous savons que l'ordre peut dire quelque chose de l'attachement, du désir, de la revendication identitaire, de l'intensité de la pratique d'une langue plutôt qu'une autre.

Tableau 34 : Compétences plurilingues des allophones faiblement exposés au français à la maison

Tous les allophones sont au CP, en EP. À l'exception de Baran qui est au CM2 Hors EP. La communication avec la famille se fait exclusivement dans une autre langue. Évin déclare parler français et turc avec sa fratrie, Mosaab le français et l'arabe avec ses parents.

La plupart des allophones regardent la télé dans la langue d'origine. Quelques-uns regardent la télévision en français, ou en français et dans une autre langue. Les élèves déclarent tous parler français avec leurs amis. Le français est peu présent dans les échanges familiaux et pénètre par des voies secondaires comme la télévision et les amis.

Regardons maintenant les compétences plurilingues développées par les alloglottes nés en France :

Alloglottes nés en France CP	<i>Input</i>	<i>Parler avec ses parents</i>	<i>Parents parlent entre eux</i>	<i>Parler avec sa fratrie</i>	<i>Regarder la télé</i>	<i>Parler avec ses amis</i>
Dolores	0	espagnol	espagnol	espagnol	?	espagnol
Yaren	1	turc	turc	turc	turc	f-turc
Joaquim	2	gitan	gitan	gitan	gitan	français
Michel	2	espagnol	f-espagnol	espagnol	?	f-espagnol
Laura	3	espagnol	espagnol	espagnol	français	f-espagnol
Lorena	4	espagnol	français	espagnol	français	espagnol
CM2						
Mohamed	2	arabe	arabe	f-arabe	?	f-arabe
Paola	3	roumain	roumain	f-roumain	f-roumain	f-roumain
Mourad	4	arabe	arabe	arabe	français	français
Ryad	4	arabe	arabe	f-arabe	français	f-espagnol
Younes	4	arabe	f-arabe	f-arabe	arabe	français

Tableau 35 : Compétences plurilingues des alloglottes nés en France faiblement exposés au français à la maison

Les alloglottes nés en France du CP sont tous scolarisés en EP, sauf Yaren et Lorena. La majorité d'entre eux développe des compétences plurilingues exclusivement dans une autre langue. Michel et Lorena entendent leurs parents parler respectivement français et espagnol. La communication avec la fratrie se fait aussi exclusivement dans une autre langue. Le français pénètre dans les familles par le biais de la communication entre parents (Michel et Lorena), la télé et les amis. L'accès à la télé se fait autant dans une autre langue qu'en français. Pour la communication avec les amis, le français est souvent mêlé à une autre langue ou cède sa place à la langue d'origine.

Les alloglottes nés en France du CM2 sont tous scolarisés en EP, sauf Ryad. Ils déclarent tous communiquer avec leurs parents dans une autre langue. À l'exception de ceux de Younes, leurs parents parlent exclusivement dans une autre langue à la maison. La majorité d'entre eux déclare parler le français et une autre langue avec la fratrie, sauf Mourad qui indique ne parler que l'arabe. Le français pénètre dans les familles également par le biais de la télévision (pour la majorité). La plupart des élèves échangent avec leurs amis en français et dans une autre langue. Certains ne parlent que français.

Quel que soit le niveau, les alloglottes nés en France annoncent tous une pratique exclusive de la langue avec leurs parents. Pour la majorité d'entre eux, les parents s'expriment exclusivement dans une autre langue. Pour les élèves du CP, la communication avec la fratrie se fait exclusivement dans une autre langue. Pour ceux du CM2, la communication se fait en français et dans une autre langue. Le français est surtout présent à travers la télé et les amis. Il partage sa position avec l'autre langue, la plupart du temps. Les alloglottes nés en France annoncent surtout une pratique conjointe avec les amis.

Les alloglottes nés en France, et en particulier ceux du CP, développent des compétences plurilingues similaires à celles des allophones, soit une pratique exclusive au sein de la famille. Les parents des alloglottes nés en France développent parfois des compétences en français et dans l'autre langue. Ce qui n'est pas le cas pour les parents des allophones. L'accès au français se fait par le biais de la télé. En revanche, pour les amis les alloglottes nés en France déclarent une pratique conjointe là où les allophones déclarent une pratique exclusive en français.

Examinons maintenant dans le détail les points de convergence entre les alloglottes nés en France et les allophones. Mais avant de les décrire, soulignons la pertinence de l'analyse complémentaire entre l'input et la compétence plurilingue. Prenons l'exemple de deux élèves alloglottes nés en France du CM2, Mourad et Mohamed. Mourad a un input de 4/10 et Mohamed de 2/10. Malgré une exposition plus forte au français, Mourad accède au français par

le biais de canaux secondaires (les amis et la télé), tandis que Mohamed y accède partiellement par l'intermédiaire d'un canal principal, celui de la fratrie. Autrement dit, d'un point de vue qualitatif, les compétences que Mourad développe en arabe à la maison sont plus importantes que celles développées par Mohamed. Mourad déclare échanger avec sa famille en arabe, tandis que Mohamed échange aussi en français et en arabe avec sa fratrie.

Il n'y a pas de relation systématique entre l'input et les sources à partir desquelles l'enfant accède aux langues. Cela montre la pluralité des possibilités que peuvent renfermer les modalités pratique conjointe/exclusive d'une part, et l'exposition faible, moyenne et forte, d'autre part.

8.3.2. Des compétences plurilingues communes avec les allophones ?

8.3.2.1. Apprentissage tardif du français :

Trois alloglottes nés en France, Dolores, Joaquim et Laura débutent leur scolarité au CP. À l'exception d'avoir développé des compétences communicatives en français avant d'entrer à l'école, ces alloglottes peuvent en être au même point que les allophones dans l'apprentissage du français de scolarisation.

Dans les échanges familiaux, ces alloglottes déclarent avoir accès uniquement à l'espagnol. La relation « scolarisation tardive » et pratique exclusive dans d'autres langues qui est une caractéristique des allophones peut se retrouver chez les alloglottes, sauf que pour ceux-ci l'entrée tardive à l'école relèverait d'un choix²³⁴ et non de contraintes liées à la migration. Au cours des premières années, la famille peut également faire le choix de ne parler que d'autres langues. Il peut en résulter que l'enfant soit faiblement exposé au français à la maison avant d'entrer à l'école (De Houwer, 2017). Les échanges familiaux dans d'autres langues peuvent être en lien avec le fait que les parents ne se sentent pas qualifiés ou n'ont pas les compétences pour transmettre le *bon* français à leurs enfants.

Au vu de l'input (0, 1 et 3) et des moyens d'accès au français (télé, amis) qui ne relèvent pas d'échanges entre les membres de la famille, l'exposition faible au français chez les alloglottes peut relever d'une volonté de maintenir son identité à travers les langues d'origine. Pour les alloglottes, le fait d'être né en France d'être francophone n'implique pas systématiquement la pénétration du français dans les échanges familiaux (alloglottes du CM2). Nous expliquons cela

²³⁴ Il ne s'agit pas d'Enfants de Familles Itinérantes et du Voyage (EFIV). Selon les professeurs, ces élèves sont scolarisés à partir de 6 ans car c'est obligatoire.

par l'intérêt (au sens premier) plus fort d'acquérir le français chez les premiers²³⁵. Par exemple, Salim (allophone) n'accède au français que par la télé et les amis. Néanmoins, il parle anglais avec sa fratrie. La langue de son premier pays d'accueil où il est né l'Irlande.

8.3.2.2 Exposition au français de communication par le biais de la télé et des amis

L'enquête linguistique sur les familles polonaises et italiennes de 1953 montrait déjà que les enfants préfèrent accéder aux médias par le biais du français (Puren, 2012). Les élèves alloglottes exposés faiblement au français à la maison, tout comme les allophones, accèdent au français par le biais d'un seul ou 2 canaux secondaires (amis et/ou télé). Avec quelques nuances :

- pour les amis, les allophones déclarent plutôt le français, les alloglottes plutôt le français avec des langues.
- Pour la télé, les alloglottes comme les allophones déclarent le français et d'autres langues.

L'exposition faible en français reçue à la maison ne relève pas de compétences relatives à la communication familiale mais à travers un média, la télé et des amis, donc en dehors des échanges langagiers au sein de la famille nucléaire. C'est le cas de Michel et Lorena qui déclarent avoir accès au français par un canal principal (à savoir les parents) mais, uniquement en réception. Ils déclarent en effet entendre parler leurs parents en français et en espagnol (Michel), en français (Lorena). Ils déclarent dans le même temps parler uniquement avec eux en espagnol.

Les grandes enquêtes sociolinguistiques liées à la transmission des langues montrent une communication entre parents plutôt dans la langue d'origine et vers l'enfant plutôt en langue d'origine (ou français et langue d'origine) et une communication de l'enfant vers les parents plutôt en français (Deprez, 2003 ; Puren, 2012). L'asymétrie des pratiques langagières entre parents et enfants (Puren, 2012) ne se vérifie pas ici. C'est l'inverse qui se produit : les parents parlent en français, ou en français et dans une autre langue entre eux, et parlent dans la langue d'origine avec leurs enfants²³⁶. Ce résultat renforce l'idée de l'usage délibéré de la langue maternelle de la part des familles alloglottes pour maintenir la langue d'origine. Sachant que

²³⁵Pour les allophones, l'acquisition du français représente un réel enjeu pour s'insérer dans la société d'accueil. Outre l'accès à l'emploi, la maîtrise de la langue française est une condition sine qua none pour obtenir un séjour en France ou la nationalité française.

²³⁶ Rappelons que nous décrivons les échanges entre parents et enfants à partir de la question « *avec mes parents, je parle en...* » (Question 3 questionnaire des élèves). La distribution des échanges n'est pas totalement épuisée.

l'un des facteurs qui favorise le plurilinguisme est la volonté des parents de transmettre une ou plusieurs langues (Condon & Régnard, 2010).

Les grandes enquêtes sociolinguistiques liées à la transmission des langues montrent plutôt une communication entre parents et des parents vers l'enfant plutôt en langue d'origine (ou français et langues d'origine) et une communication de l'enfant vers les parents plutôt en français (Deprez, 2003 Puren, 2012). Ici c'est l'inverse qui se produit les parents parlent en français/français et autre langue entre eux et parlent dans la langue d'origine avec leurs enfants²³⁷. Ce résultat renforce l'idée de l'usage délibéré de la langue maternelle de la part des familles alloglottes.

La pénétration du français se fait aussi par le biais de la fratrie, notamment pour les alloglottes du CM2. Ces derniers déclarent parler le français avec une autre langue à l'exception de Mourad. Ce résultat inattendu tient au fait que Mourad est au CM2 et déclare être exposé au français seulement par le biais de canaux secondaires (amis et télé). Malgré ces nombreuses années de scolarisation, Mourad s'adresse en arabe avec sa fratrie. Le fait que des élèves nés en France âgés de 10-11 ans continuent à pratiquer la langue d'origine de leurs parents et ce de manière intensive tend vers un maintien des langues dans les familles. Il s'agit là d'un plurilinguisme « insoupçonné » (Bengio, 2015). Ce résultat, bien que non significatif, invite à se départir de l'idée selon laquelle pour les alloglottes nés en France le plurilinguisme concerne surtout les jeunes enfants.

8.3.2.3. Communication avec les parents (et la fratrie) uniquement dans d'autres langues

À l'instar des allophones²³⁸, tous les alloglottes de notre échantillon déclarent communiquer uniquement dans une autre langue avec leurs parents. Parfois même avec leur fratrie, comme c'est le cas des alloglottes du CP. Même lorsque de manière générale les alloglottes accèdent au français par la télé et/ou les amis, ou bien encore la fratrie (ceux du CM2), les échanges langagiers avec les parents et la famille pour les alloglottes du CP ne se font que dans une autre langue.

L'asymétrie des pratiques langagières entre parents et enfants (Puren, 2012), notamment le fait que les enfants parlent entre eux en français et avec leurs parents en français et dans une autre

²³⁷ Rappelons que nous décrivons les échanges entre parents et enfants à partir de la question « *avec mes parents je parle en...* » (Question 3 questionnaire des élèves). La distribution des échanges n'est pas totalement épuisée (cf. chapitre 5).

²³⁸ À l'exception de Baran qui déclare parler français et turc avec ses parents.

langue, se vérifie seulement pour les alloglottes nés en France du CM2. Les échanges avec les amis et la fratrie favorisent certes la pénétration du français dans les pratiques langagières des alloglottes, mais ne semblent pas faire perdre de l'ampleur aux choix (décisions)²³⁹ linguistiques des parents. Ce résultat montre qu'avec plusieurs années en France qu'ils soient migrants ou eux-mêmes enfants de migrants, les parents des élèves du CM2 échangent avec leurs enfants dans leurs langues d'origine. Certains parents (de Michel, Lorena et Younes) développent des compétences en français sans pour autant s'exprimer dans cette langue avec leurs enfants. L'hypothèse d'une volonté de maintenir la langue d'origine à la maison que nous avançons semble ici renforcé.

Un trait commun au plurilinguisme des allophones est la distinction entre la part consacrée au français et celle consacrée aux autres langues. Nous retrouvons cette même caractéristique chez certains alloglottes nés en France comme Dolores, Joaquim, Lorena et Mourad. Les langues ont ainsi des interlocuteurs et des espaces sociolinguistiques (Julliard, 2015) clairement définis²⁴⁰.

Pour la majorité des alloglottes le français est parfois accompagné des autres langues (notamment pour les échanges avec la fratrie et les amis). Les compétences développées en français de communication sont souvent accompagnées de compétences en langues : en ce sens, il est possible de parler de répertoire plurilingue où les compétences sont mobilisées différemment en fonction des situations et des locuteurs. En outre, ce résultat participe de la démythification du sujet plurilingue qui n'est plus considéré comme un monolingue dans deux langues mais comme un locuteur pouvant développer des compétences dans deux langues au moins (Coste, Moore & Zarate, 2009).

La relation apprentissage du français de scolarisation/assimilation du français dans la communication ordinaire n'est pas aussi régulière chez les alloglottes. Les cas de Lorena et Mourad scolarisés depuis l'âge de 3 ans en sont des exemples. L'absence de relation entre scolarisation et pénétration du français dans les compétences langagières hors de l'école conduit à caractériser le plurilinguisme des alloglottes de cet échantillon comme un « plurilinguisme choisi ».

²³⁹ Nous n'avons pas mené d'entretiens pour dire qu'il s'agit d'actes intentionnels. Toutefois, le fait qu'une seule langue soit déclarée nous laisse supposer que ces pratiques langagières sont choisies et décidées par les parents.

²⁴⁰ Bien entendu, cette assertion n'est pas valable dans l'absolu, la réalité renfermant des situations beaucoup plus complexes. Ainsi par exemple, la réponse « français et autres langues » pour les amis peut vouloir dire français avec les amis de l'école et autres langues avec ceux du quartier tout comme français et autres langues avec les 2 types d'amis.

À l'inverse, nous pensons que le maintien de la langue chez les allophones nouvellement arrivés est davantage dû à l'arrivée récente dans le pays et donc à l'acculturation progressive des parents et des enfants au français de communication. Tandis que chez les alloglottes nés en France, malgré les nombreuses années de vie en France ou la naissance en France des parents, le maintien de la langue dans les échanges au sein de la famille (même lorsque, parfois, ces derniers communiquent entre eux en français) semble relever d'une intention²⁴¹. Une intention que reprennent apparemment à leur compte les enfants (ceux du CM2) qui, à la différence des autres élèves plurilingues, incluent une autre langue avec le français dans les échanges avec leurs amis. Il semble y avoir des enjeux identitaires forts qui marquent le maintien de la langue d'origine à la maison. Les alloglottes sont Français, la question identitaire paraît se jouer ailleurs. Nous supposons aussi qu'ils ne pensent pas avoir besoin d'apprendre/d'améliorer le français, car c'est l'une de leurs langues maternelles (Bouziri, 2002).

8.3.3. Un plurilinguisme spécifique en Éducation prioritaire

La majorité des élèves de notre recherche est née en France. Les élèves nés en France sont toujours plus nombreux que les élèves nés à l'étranger. Cependant, les élèves nés en France sont plus nombreux Hors de l'EP. Les élèves nés à l'étranger sont 4 fois plus nombreux en EP, notamment au CP. La majorité des élèves nés à l'étranger se déclare plurilingue. L'une des spécificités de l'EP est d'accueillir davantage d'élèves nés à l'étranger.

Les élèves de notre recherche se déclarent monolingues et plurilingues. Les monolingues sont plus nombreux mais les écarts ne sont pas importants. Néanmoins, en EP et en particulier au CP les plurilingues sont 3 fois plus nombreux par rapport aux monolingues. Ils sont aussi 2 fois plus nombreux que les plurilingues Hors de l'EP. À l'inverse, les monolingues sont 4 fois plus nombreux Hors EP qu'en EP. La majorité des plurilingues se situe en EP, la majorité des monolingues est en Hors EP.

Il en va de même pour les alloglottes nés en France qui sont 2 fois plus nombreux en EP qu'en Hors EP. Notamment au CP où ils sont 2 fois plus nombreux que les alloglottes nés en France Hors EP. Les allophones, quant à eux, sont majoritairement nombreux en EP par rapport aux

²⁴¹ Nous avançons l'hypothèse selon laquelle les parents d'allophones ne sont pas animés par une telle volonté, eu égard au désir d'insertion dans le pays d'accueil, et nous pensons que leur plurilinguisme est davantage « vécu » que choisi. Nos propos ne s'entendent pas comme une confrontation entre deux plurilinguismes, l'un choisi et l'autre subi.

allophones Hors EP, notamment au CP. Les plurilingues exposés faiblement au français se trouvent surtout en EP.

Les langues minoritaires et prestigieuses ou non dévalorisées sont déclarées dans les 2 contextes. Les langues les plus déclarées en EP sont l'arabe, le comorien et le kabyle. Les langues les plus déclarées Hors EP sont l'arabe, l'espagnol et l'anglais. L'arabe est 4 fois plus cité en EP qu'en Hors EP. La majorité des langues de l'EP sont des langues minoritaires. Elles sont surreprésentées par rapport au contexte Hors EP. À l'exception du turc, la majorité des langues Hors de l'EP sont des langues prestigieuses ou non dévalorisées. Ces langues sont sous-représentées en EP. Il semble se dessiner un paysage linguistique associant langues minoritaires et EP.

Au final, lorsqu'une caractéristique ayant trait au plurilinguisme se manifeste dans les 2 contextes, elle est exacerbée en EP. Ces éléments nous conduisent à parler d'un plurilinguisme spécifique en EP.

Chapitre 9. Les représentations des professeurs sur les pratiques langagières des alloglottes nés en France

Ce chapitre a trait aux résultats²⁴² relatifs aux représentations des professeurs sur les pratiques langagières des alloglottes nés en France. Nous communiquons pour chaque résultat les comparaisons effectuées entre l'EP et Hors de l'EP, et en fonction des niveaux. Nous présentons d'abord les constats relatifs aux représentations concernant les langues des plurilingues, et les mettons en relation avec les langues déclarées par les élèves d'un point de vue quantitatif et qualitatif. Nous exposons ensuite les données liées aux représentations des professeurs sur le niveau de maîtrise de la langue de scolarisation des alloglottes nés en France, en présentant les comparaisons des niveaux déclarés avec les monolingues, puis avec les allophones. Seront enfin examinés les résultats des représentations des professeurs sur les difficultés langagières des alloglottes nés en France d'un point de vue quantitatif et qualitatif.

9.1. Représentations des langues des élèves

Les questions 1 et 2 destinées aux professeurs visent à étudier les représentations des professeurs sur les langues de leurs élèves. Avec quel degré de connaissance les professeurs perçoivent-ils les pratiques langagières de leurs élèves ? Nous supposons que davantage confrontés à la diversité linguistique, les professeurs en EP ont davantage de connaissances sur les pratiques langagières de leurs élèves.

Nous regardons d'abord quelles sont les langues d'origine citées par les professeurs. Ensuite quelles langues ils citent pour les pratiques en famille. Nous comparons ces déclarations au regard des pratiques déclarées par les élèves.

À la question « quelles sont les langues d'origine de vos élèves ? » les professeurs citent 14 langues : anglais, arabe, berbère, bulgare, comorien, espagnol, français, kabyle, kurde, mahorais, malgache, portugais, roumain et turc. Le graphique suivant indique le nombre de langues déclarées en fonction du contexte :

²⁴² Nous signalons que les calculs effectués dans cette partie ne sont pas indiqués en pourcentages (les nombres étant inférieurs à 100). Toutefois, dans le souci de rendre la lecture confortable, nous illustrons les résultats à partir de graphiques et d'histogrammes.

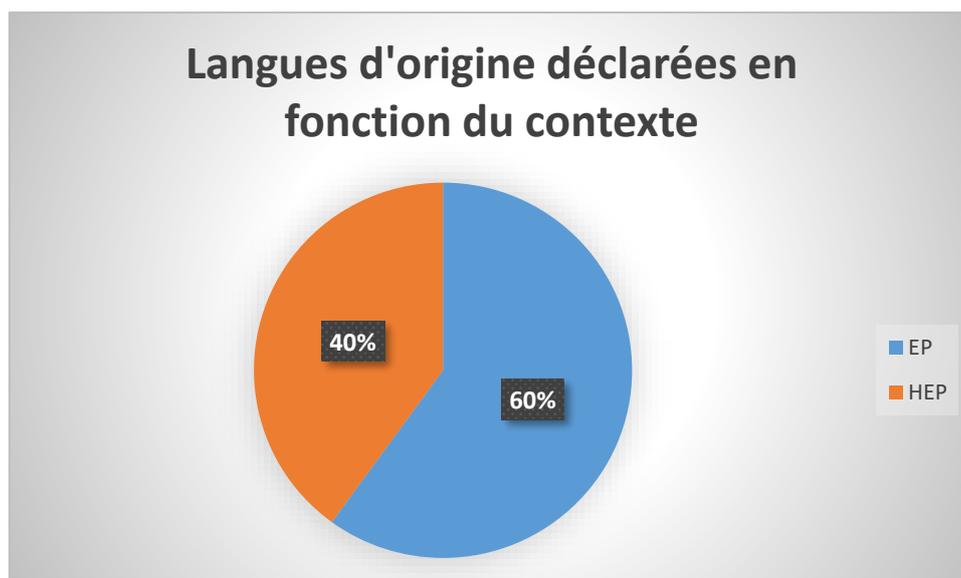


Figure 41 : Répartition des langues d'origine déclarées par les professeurs en EP/HEP

Les professeurs en EP déclarent davantage de langues d'origine que les professeurs en Hors EP (12 langues contre 8). Ce résultat semble être en lien avec le fait que les élèves nés à l'étranger y sont plus nombreux.

À la question « quelles sont les langues pratiquées par vos élèves en famille ? »

Les professeurs citent 15 langues : anglais, arabe, berbère, bulgare, comorien, espagnol français, kabyle, kurde, mahorais, malgache, portugais roumain, turc et vietnamien. Hormis le français, les professeurs citent 14 langues. Les professeurs en EP citent 12 langues, ceux en Hors EP 8 langues.

Comparons maintenant le nombre de langues déclarées par les élèves et les professeurs dans chaque contexte :

9.1.1. Comparaison quantitative des langues déclarées par les élèves et identifiées par les professeurs :

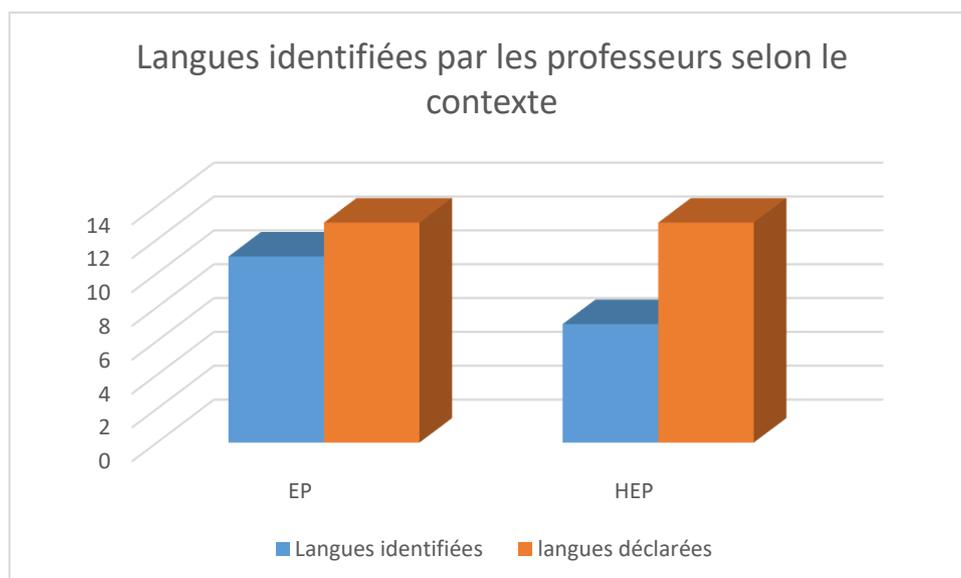


Figure 42 : Langue identifiées par les professeurs en EP et HEP

Les élèves déclarent avoir accès à 13 langues en dehors du français, quel que soit le contexte. Sur les 13 langues déclarées, les professeurs en EP en identifient 11. Les professeurs en Hors EP identifient 7 langues.

Les professeurs en EP ont davantage connaissance des langues de leurs élèves. Nous avons vu que le plurilinguisme en EP est davantage accentué au CP. Regardons maintenant les déclarations en fonction du niveau :

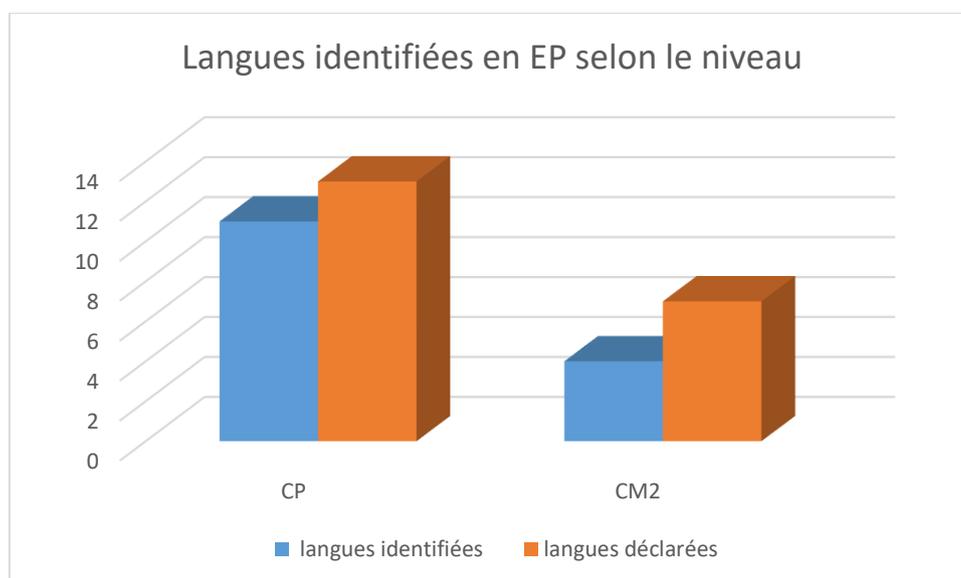


Figure 43 : Comparaison de la répartition des langues identifiées et déclarées en EP au CP/CM2

En EP, sur les 13 langues déclarées par les élèves les professeurs du CP en identifient la majorité, soit 11. Sur les 7 langues déclarées au CM2, les professeurs en identifient un peu plus

de la moitié, soit 4 langues. Davantage confrontés au plurilinguisme, les professeurs du CP ont connaissance des langues de leurs élèves.

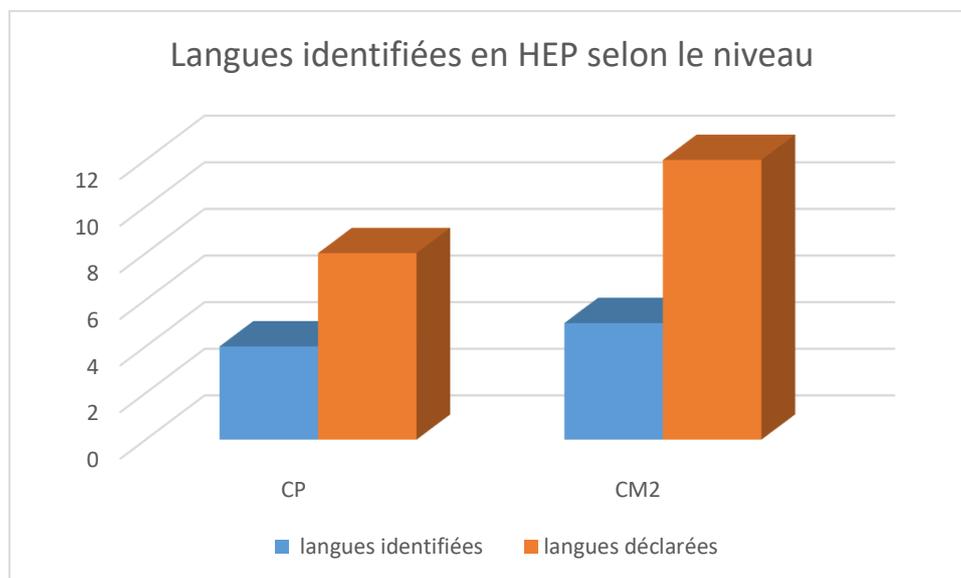


Figure 44 : Comparaison de la répartition des langues identifiées et déclarées en HEP au CP/CM2

Hors EP, sur les 8 langues déclarées par les élèves les professeurs du CP en identifient la moitié, soit 4. Sur les 12 langues déclarées au CM2, les professeurs en identifient un peu moins de la moitié, soit 5 langues. Ici encore les professeurs du CP ont davantage connaissance des langues de leurs élèves. Nous avons vu (cf. chapitre 11) qu'en Hors EP les plurilingues sont plus nombreux au CM2. Pourtant, les professeurs ne semblent pas connaître ce plurilinguisme. Nous pouvons supposer que les professeurs n'identifient pas aussi bien les langues de leurs élèves parce que ces élèves *taisent* leurs compétences plurilingues. Ou bien encore, nous pouvons supposer que les langues déclarées par ces élèves relèvent davantage du désir que de la pratique effective.

Si nous comparons les déclarations des professeurs en fonction du contexte et du niveau, nous pouvons dire que quel que soit le contexte, les professeurs du CP ont toujours davantage connaissance des langues en présence par rapport à ceux du CM2. Ce résultat peut être mis en relation avec le fait que les contacts avec les parents sont plus fréquents au CP qu'au CM2²⁴³.

Les langues des élèves du CM2 sont moins nombreuses en EP qu'en Hors EP, pourtant les professeurs en EP reconnaissent davantage les langues de leurs élèves. Au final, quel que soit le niveau les professeurs en EP identifient la majorité des langues déclarées par les élèves.

²⁴³ Les entretiens avec les professeurs montrent que les pratiques langagières des élèves sont pensées en fonction des pratiques langagières des parents.

Regardons maintenant l'ordre des langues en fonction du nombre de fois où elles sont citées par les professeurs. Nous les mettons en relation avec les déclarations des élèves pour inférer un degré de connaissance des langues, toujours en fonction du contexte. Le graphique suivant montre les langues déclarées en EP :



Figure 45 : Répartition des langues déclarées en EP

Les langues les plus citées par les professeurs en EP sont dans l'ordre décroissant l'arabe (8 fois), le français (6 fois), le roumain (5 fois) et le comorien (4 fois). Tous les professeurs de l'EP citent l'arabe et la majorité le français²⁴⁴. Nous avons vu (cf. chapitre 11) que les langues les plus citées par les élèves sont dans l'ordre décroissant l'arabe, puis le comorien et le kabyle. Nous supposons que les professeurs ne voient pas de différence entre le kabyle et l'arabe ce qui pourrait expliquer son absence parmi les langues les plus citées.

Le fait que le roumain passe avant le comorien dans les déclarations s'explique par le nombre d'élèves déclarant cette langue. Pour le roumain, les 5 professeurs qui citent cette langue ont chacun un élève dans leur classe. Pour le comorien, les professeurs ayant déclarés cette langue ont plusieurs, voire la majorité de leur classe qui déclare parler comorien.

Il y a adéquation entre les langues les plus citées par les professeurs et celles citées par les élèves en EP. Regardons s'il en va de même pour les professeurs Hors EP. Le graphique suivant montre les langues déclarées par les professeurs en Hors EP :

²⁴⁴ Les langues qui n'apparaissent pas sur le graphique sont l'anglais, le berbère, le bulgare, et le kabyle. Elles ont été citées une fois.



Figure 46 : Répartition des langues déclarées en HEP

Les langues les plus citées par les professeurs Hors EP sont dans l'ordre décroissant le français (10 fois), l'arabe (5 fois), l'espagnol (3 fois) et le kurde (2 fois). Les professeurs en Hors EP ne citent pas tous l'arabe (5/10). Pourtant, à l'exception d'une classe, l'arabe apparaît toujours au moins une fois. Sur les 9 classes où est déclaré l'arabe, 5 professeurs ont connaissance de cette langue. Ceci peut s'expliquer par des compétences non visibles chez les élèves ou le désir d'une pratique non effective.

Les langues les plus citées par les élèves en Hors EP sont l'arabe, l'espagnol, l'anglais et le turc. L'anglais est cité 7 fois, pourtant il n'apparaît pas dans les déclarations des professeurs. La même hypothèse sur les déclarations de l'arabe par les élèves peut être faite. Une autre hypothèse est possible. Lors des entretiens de vidéoscopie où nous avons soumis les pratiques déclarées par les élèves aux professeurs ; 2 professeurs reconnaissent la pratique de l'anglais chez leurs élèves. Viviane professeur de CM2 confirme la pratique de l'anglais chez 2 de ses élèves. Elle dit qu'il ne s'agit pas de la langue d'origine des élèves mais une langue maîtrisée et transmise par les parents. Laure professeur de CP confirme la pratique de l'anglais chez une de ses élèves dont le père est anglophone. Elle affirme que l'élève ne pratique pas tout le temps cette langue. Nous pensons que l'absence de l'anglais comme langue des élèves chez Viviane et Laure est en lien avec le tropisme d'une pratique de la langue à la maison que si c'est la langue d'origine ou maternelle (Viviane). Et d'une vision idéalisée du plurilinguisme comme la pratique intensive et monolingue d'une autre langue (Laure).

Hormis l'absence de l'anglais, le kurde correspond à l'ordre des langues déclarées par les élèves. En d'autres termes, les déclarations des professeurs sont en adéquation avec celles des élèves, à l'exception de l'anglais.

Les professeurs en EP et Hors EP, notamment ceux du CP ont connaissance du degré de plurilinguisme de leurs élèves. Ainsi, 6 professeurs du CP montrent leur connaissance des variations de langues : Sandra et Laure ajoutent respectivement en complément de leurs déclarations que « *l'arabe et le berbère (sont) pratiqués de temps à autre* » et que pour *l'arabe* il s'agit « *surtout de l'algérien* »²⁴⁵. À la différence de professeurs qui citent uniquement l'arabe là où leurs élèves déclarent l'arabe et le kabyle, ces professeurs ainsi qu'Anne montrent leur connaissance des variations de langue inhérentes à l'arabe²⁴⁶. Charlotte nous dit lors de l'entretien de vidéoscopie que certains élèves parlent espagnol et d'autres gitan. Quant à Capucine et Yann ils précisent que l'une des langues de leurs élèves est le Kurde. Ils témoignent ainsi que le Kurde est une langue à elle toute seule.

Les professeurs en EP ont davantage connaissance de ce plurilinguisme, notamment en ce qui concerne l'arabe. Nous remarquons que cette langue occupe la 1^{re} place en EP et la 2nde place après le français en Hors EP. Les écarts entre français et arabe sont d'ailleurs plus importants en Hors EP (10 contre 5) qu'en EP (8 contre 6)²⁴⁷. Nous étudierons la place du français dans les déclarations des professeurs dans l'analyse qualitative qui suit :

9.1.2. Comparaison qualitative de la place du français et des langues dans les déclarations des professeurs :

D'un point de vue qualitatif, en regardant la façon dont les professeurs nomment les langues nous pouvons supposer leur degré de connaissance ou d'ignorance du plurilinguisme de leurs élèves. Nous pouvons aussi regarder quelle place ils accordent au français en fonction de la mention ou non de cette langue, et de la position qu'elle occupe dans les déclarations. Le français est-il cité tout seul ou est-il accompagné par d'autres langues ?

Le tableau ci-après indique, en fonction du contexte et du niveau, les réponses de chaque professeur aux questions sur les langues d'origine des élèves (Q1 Q. Profs) et les langues pratiquées en famille (Q2 Q. Profs)

²⁴⁵ Même si la dénomination langue berbère est trop générale car elle se réfère à des pays différents (Maroc, Algérie, Mauritanie...), Sandra a perçu que dans sa classe certains élèves parlent l'arabe et d'autres le kabyle.

²⁴⁶ Des professeurs où des élèves ont déclaré le kabyle n'ont pas fait mention de cette langue mais uniquement de l'arabe.

²⁴⁷ Nous n'avons pas inclus le français dans les langues déclarées par les élèves. La comparaison est donc impossible.

Professeurs	Langues d'origine	Langues pratiquées en famille
Éducation prioritaire CP		
Sandra	FRANCAIS arabe berbère turc anglais	FRANCAIS arabe berbère turc anglais
Patricia	arabe FRANCAIS espagnol roumain	FRANCAIS arabe espagnol roumain
Anne	arabe kabyle comorien roumain mahorais malgache bulgare espagnol	arabe kabyle comorien roumain mahorais malgache bulgare espagnol
Charlotte	arabe espagnol FRANCAIS roumain	arabe espagnol FRANCAIS roumain comorien
Géraldine	FRANCAIS arabe roumain comorien turc	FRANCAIS arabe roumain comorien turc
Éducation prioritaire CM2		
Lisa	FRANCAIS	FRANCAIS arabe
Guillaume	mahorais arabe	FRANCAIS mahorais arabe
Elena	arabe roumain comorien	arabe roumain comorien

Hors Éducation prioritaire CP		
Capucine	kurde espagnol arabe FRANCAIS	kurde espagnol arabe FRANCAIS
Yann	FRANCAIS espagnol arabe kurde	FRANCAIS espagnol arabe kurde
Laure	arabe "comorien" portugais	FRANCAIS arabe portugais
Harmonie	FRANCAIS	FRANCAIS
Hors Éducation prioritaire CM2		
Mathilde	FRANCAIS	FRANCAIS
Viviane	FRANCAIS arabe roumain espagnol	FRANCAIS arabe roumain espagnol
Claire	FRANCAIS arabe roumain	FRANCAIS arabe roumain
Katelyne	turc arabe	FRANCAIS turc vietnamien

Cyril	FRANCAIS	FRANCAIS
Éric	FRANCAIS	FRANCAIS

Tableau 36 : *Les langues d'origine et les langues pratiquées par les élèves selon les professeurs*

Les professeurs voient-ils une différence entre les langues d'origine et les langues pratiquées en famille ? Ou pensent-ils que les langues des parents sont forcément transmises aux enfants ? La majorité des professeurs citent, souvent dans le même ordre, les mêmes langues (d'origine et pratiquées en famille). Il s'agit de la moitié des professeurs (4/8) en EP et de la majorité en Hors EP (8/10)²⁴⁸. Nous pouvons supposer qu'en EP les professeurs font la distinction entre les langues d'origine des élèves (celles de leurs parents et grands-parents) et celles que les élèves pratiquent en famille.

En premier lieu, il faut noter que 5 professeurs dont 3 en EP (Anne, Laure, Guillaume, Elena et Katelyne) ne mentionnent pas le français comme langue d'origine des élèves mais, à l'exception d'Anne et d'Elena, le signalent comme langue pratiquée en famille. Les professeurs pensent que le français n'est pas la langue d'origine des parents mais une langue seconde acquise à la maison. Anne et Elena pensent quant à elles que le français n'est pas une langue acquise en famille et que leurs élèves pratiquent uniquement d'autres langues que le français à la maison. Rappelons que dans les classes de ces professeurs respectivement 84 % et 65 % des élèves déclarent être plurilingues.

Quant aux professeurs qui déclarent le français avec d'autres langues ils citent majoritairement le français en 1^{re} position (que ce soit pour la langue d'origine et la langue pratiquée). Par exemple, Lisa en EP déclare comme langue d'origine le français et comme langues pratiquées le français et l'arabe²⁴⁹. D'autres professeurs ne citent pas le français en 1^{re} position. C'est le cas de Charlotte et Capucine qui citent respectivement le français comme langue d'origine et pratiquée en famille en 3^e et 4^e position. Ainsi que Patricia qui positionne le français comme 2^e langue d'origine mais comme 1^{re} langue pratiquée. Dans les classes de Charlotte, Capucine et Patricia, les élèves déclarés plurilingues sont très nombreux.

À l'opposé de cela, 4 professeurs en Hors EP (Harmonie, Mathilde, Cyril et Éric) ne mentionnent que le français comme langue d'origine et comme langue pratiquée par leurs

²⁴⁸ La comparaison peut se heurter au fait que les langues d'origine sont effectivement pratiquées en famille.

²⁴⁹ Selon nous, le choix de citer uniquement le français comme langue d'origine tient au fait que Lisa refuse de stigmatiser ses élèves qui pour elle sont tous Français. Lisa nous a fait part de ce sentiment lors de l'entretien de vidéoscopie.

élèves. Ces professeurs pensent que le français est l'unique langue pratiquée par leurs élèves. Nous pensons que ce résultat est dû au fait que dans leurs classes le plurilinguisme est l'affaire d'une minorité d'élèves (3 ou 4 élèves déclarant chacun une langue différente). Le plurilinguisme est alors insoupçonné (Bengio, 2015) car il n'est pas représenté par un nombre important d'élèves et chaque langue n'a pas une forte représentativité. Aussi, nous pouvons faire l'hypothèse que le terme pratique renvoie chez les professeurs à la notion de maîtrise d'une langue. Si certains d'entre eux, notamment Katelyne et Harmonie ont déclarée oralement des langues présentes dans leur classe, elles ne les mentionnent pas dans le questionnaire.

Au regard de ces résultats nous pouvons dire que les professeurs en EP, notamment au CP ont une meilleure connaissance des langues des élèves. Cette connaissance est à mettre en relation avec le fait que dans ce contexte les élèves plurilingues sont plus nombreux. La moindre connaissance des langues chez les professeurs en Hors EP est en lien avec un taux de plurilinguisme assez bas dans leurs classes. Un tableau présentant le taux de plurilinguisme dans chaque classe est consultable en annexe (cf. annexe 9, p. 17).

9.2 Représentations des dispositions/difficultés langagières des alloglottes nés en France

Les caractéristiques spécifiques liées au plurilinguisme en EP, notamment la surreprésentation des alloglottes nés en France, des allophones, des élèves faiblement exposés au français, et des langues minoritaires peuvent conduire à une surestimation de leurs difficultés langagières. D'autant plus qu'en EP, les professeurs identifient les pratiques langagières des élèves (cf. chapitre 12, § 13.1). Dans cette section, nous testons l'hypothèse selon laquelle la surreprésentation des élèves alloglottes en EP conduit les professeurs à surestimer leurs difficultés langagières.

9.2.1. La maîtrise de la langue de scolarisation des alloglottes nés en France (question 5)

Les réponses à la Question 5 (Q. Profs) servent à étudier les représentations des professeurs du niveau de maîtrise de la langue des élèves alloglottes nés en France. Nous comparons les déclarations des professeurs par rapport aux monolingues puis par rapport aux allophones. Avant de présenter les résultats, nous signalons que tous les professeurs ont répondu au questionnaire mais pas tous n'ont répondu à la question 5. De plus, le nombre de cases cochées est variable (entre 0 et 3). Des tableaux présentant la répartition des déclarations des professeurs

sont consultables en annexe (cf. annexes 12 et 13, p. 20-21). Le tableau suivant montre le nombre de réponses des professeurs en fonction du contexte et du niveau²⁵⁰ :

	Alloglottes nés en France	Monolingues	Allophones
<i>Éducation prioritaire</i>			
CP	8	9	9
CM2	2	2	2
<i>Total EP</i>	10	11	11
<i>Hors Éducation prioritaire</i>			
CP	5	6	0
CM2	5	6	3
<i>Total Hors EP</i>	10	12	3

Tableau 37 : Répartition des réponses des professeurs en EP/HEP en fonction des profils langagiers

Les 57 occurrences se rapportent à 16 professeurs. Ces derniers semblent répondre en fonction des profils langagiers qu'ils ont dans leur classe. Ainsi, par exemple Hors EP au CP l'absence de réponse est en lien avec l'absence d'allophones. L'absence de réponse peut relever d'autre chose. Nous le verrons dans les résultats.

9.2.1.1 Comparaison du niveau de maîtrise de la langue entre alloglottes et monolingues :

Nous regardons quels sont les niveaux scolaires déclarés pour les alloglottes en fonction du contexte et du niveau. Puis ceux déclarés pour les monolingues, ensuite nous effectuons les comparaisons.

²⁵⁰ Le niveau désigne la classe (CP/CM2). Pour parler de niveau de maîtrise de la langue nous dirons niveau scolaire.

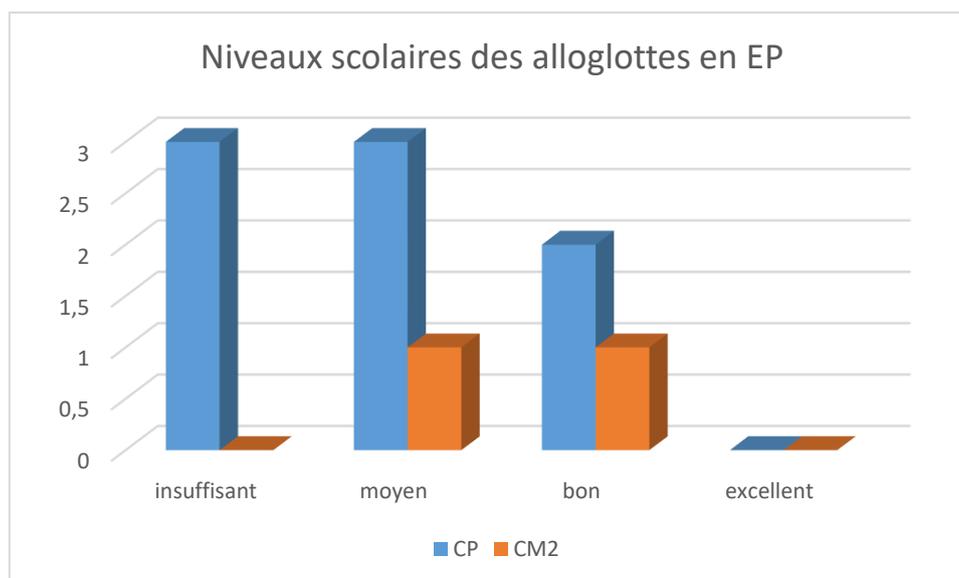


Figure 47 : Répartition du niveau scolaire des alloglottes en EP

En EP, sur les 6 professeurs répondants²⁵¹ déclarent davantage le niveau moyen (4 occurrences sur 10). Viennent ensuite les niveaux insuffisant et bon (3 occurrences chacun). Le niveau excellent est absent. Il y a une différence entre le CP et le CM2. Au CP, les niveaux insuffisant et moyen sont autant déclarés (3 occurrences chacun), le niveau bon vient après (2 occurrences). Pour le CM2, ce sont les niveaux moyen et bon qui sont autant déclarés (1 occurrence chacun).

Nous nous avançons à dire que les professeurs du CP²⁵² déclarent davantage un niveau inférieur aux alloglottes par rapport aux professeurs du CM2. Lisa n'a pas répondu à la question. Elle ajoute en commentaires que « *ça dépend des élèves et non pas de la langue parlée à la maison* ». Lisa ne perçoit pas de lien entre la langue de la maison et la maîtrise de la langue²⁵³. Elena répond à la question en déclarant moyen à toutes les catégories et note :

« Pas de corrélation constatée entre la pratique d'une langue étrangère à la maison et des difficultés en français (maîtrise de la langue) à l'école. Un élève arabophone à la maison (Ayoub) excellent en maîtrise de la langue, une élève francophone à la maison (Fiona) en difficulté en maîtrise de la langue » (Elena, question 5 Q. Profs).

Nous notons qu'Elena ne dit pas plurilingue pour désigner Ayoub pas plus qu'elle ne dit monolingue pour Fiona. Nous pensons qu'elle veut souligner le fait qu'Ayoub parle arabe à la

²⁵¹ Il s'agit de Sandra, Anne, Charlotte, Elena, Guillaume et Géraldine. Lisa et Patricia n'ont pas répondu à la question

²⁵² Malgré la comparaison de déclarations entre 8 occurrences du CP et 2 occurrences du CM2.

²⁵³ Lors de l'entretien de vidéoscopie, Lisa désigne les alloglottes nés en France comme des « bilingues ».

maison. D'autant plus que la question suscite une réponse en termes de langue²⁵⁴. Guillaume quant à lui déclare le niveau bon.

En d'autres termes, les professeurs du CM2 ne perçoivent pas la langue familiale comme un obstacle à la maîtrise de la langue de scolarisation. Ce résultat va dans le sens de Nante (2008) qui montre que les professeurs du CM2 perçoivent moins le plurilinguisme comme un obstacle. Regardons les déclarations des professeurs en Hors EP :

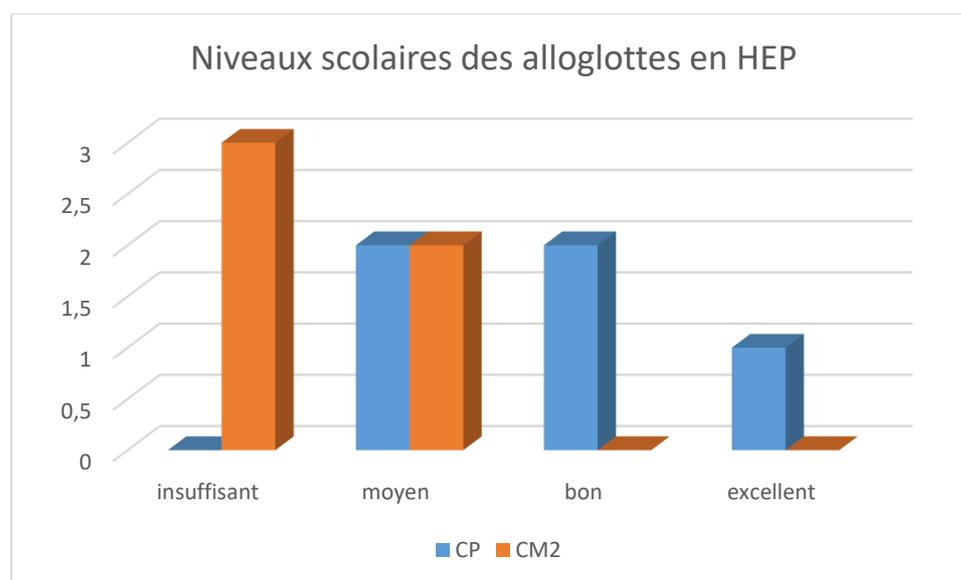


Figure 48 : Répartition du niveau scolaire des alloglottes en HEP

Hors EP sur les 10 occurrences, les professeurs déclarent davantage le niveau moyen (4 occurrences) puis le niveau insuffisant (3 occurrences). Ensuite le niveau bon (2 occurrences) puis excellent (1 occurrence). Il existe une différence entre les déclarations du CP et du CM2. Ceux du CM2 déclarent d'abord le niveau insuffisant (3 occurrences) puis le niveau moyen (2 occurrences). Ceux du CP autant moyen que bon puis excellent. Hors EP, ce sont davantage les professeurs du CM2 qui déclarent un niveau inférieur par rapport à ceux du CP.

La comparaison des niveaux scolaires des alloglottes des professeurs en EP et Hors EP révèle que²⁵⁵ :

- les professeurs du CP en EP indiquent un niveau inférieur aux alloglottes nés en France par rapport aux professeurs en Hors EP. Ils déclarent le niveau insuffisant, alors absent Hors EP. Ils ne déclarent pas le niveau excellent pourtant présent Hors EP.

²⁵⁴ Dans quel(s) domaine(s) de la langue française un élève qui **pratique une autre langue ...**

²⁵⁵ Nous signalons que nous effectuons des comparaisons en écartant le nombre d'occurrences. Ces dernières n'étant pas toujours équivalentes.

- les professeurs du CM2 Hors EP indiquent un niveau inférieur des alloglottes nés en France par rapport aux professeurs en EP. Ils déclarent le niveau insuffisant, alors absent en EP. Ils ne déclarent pas les niveaux bon et excellent pourtant présents en EP.

Les déclarations des professeurs en EP du CP et celles des professeurs Hors EP du CM2 sont quasiment similaires. Ils déclarent les niveaux insuffisant et ne déclarent pas le niveau excellent. Néanmoins les professeurs du CP en EP déclarent le niveau bon. Ce résultat peut être mis en relation avec le fait que les alloglottes nés en France sont plus nombreux au CP en EP, et au CM2 Hors EP.

Regardons les niveaux scolaires déclarés pour les monolingues selon le contexte :

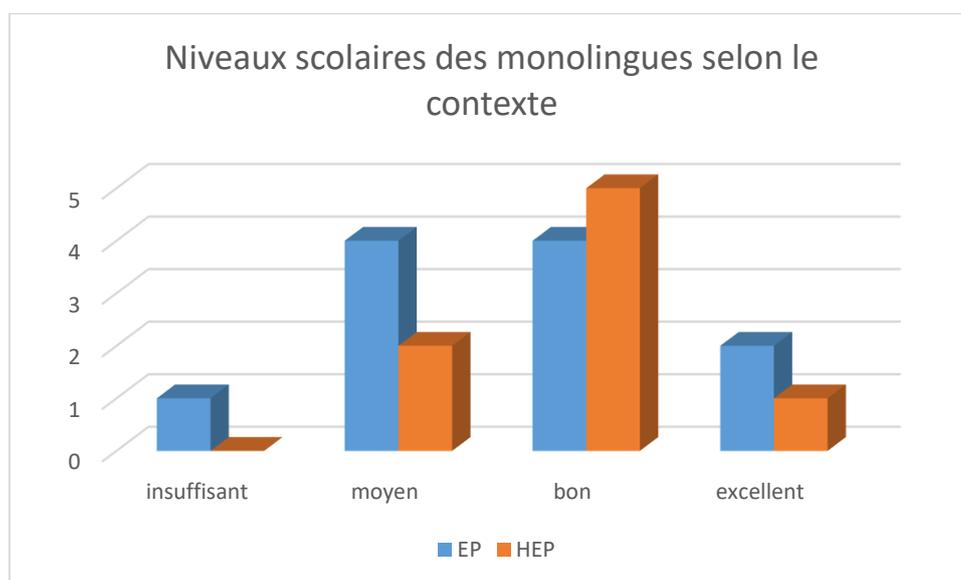


Figure 49 : Répartition du niveau scolaire des monolingues en EP et HEP

En EP sur les 11 occurrences, les professeurs déclarent autant les niveaux moyen et bon (4 occurrences chacun), puis excellent (2 occurrences) et enfin insuffisant.

Hors EP, sur les 12 occurrences ; les professeurs déclarent davantage le niveau bon (5 occurrences), puis moyen (2 occurrences) et enfin bon (1 occurrence). Pour les monolingues, les professeurs de l'EP déclarent un niveau inférieur par rapport à ceux Hors de l'EP.

Nous ne l'avons pas illustré ici, mais les professeurs du CM2 déclarent davantage un niveau inférieur par rapport à ceux du CP. Comparons maintenant les niveaux scolaires déclarés pour les alloglottes et les monolingues suivant le contexte et le niveau :

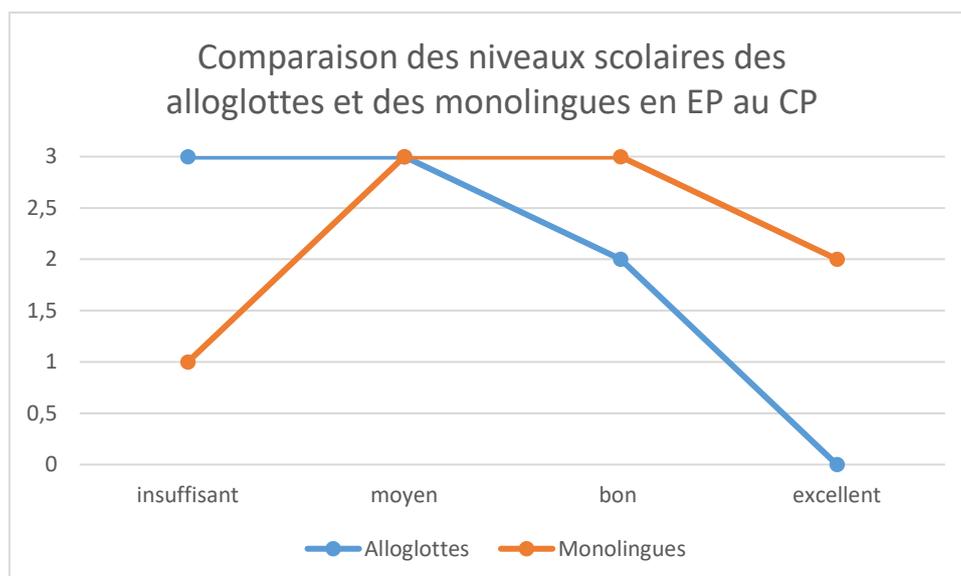


Figure 50 : Répartition du niveau scolaire des alloglottes et des monolingues en EP au CP

Les professeurs en EP déclarent pour les alloglottes et les monolingues les mêmes niveaux, sauf le niveau excellent attribué aux monolingues seulement²⁵⁶. Aussi, ils déclarent davantage le niveau insuffisant pour les alloglottes, et le niveau bon et excellent pour les monolingues. Les professeurs du CP en EP déclarent davantage un niveau inférieur aux alloglottes par rapport aux monolingues. Regardons pour le CM2 maintenant :

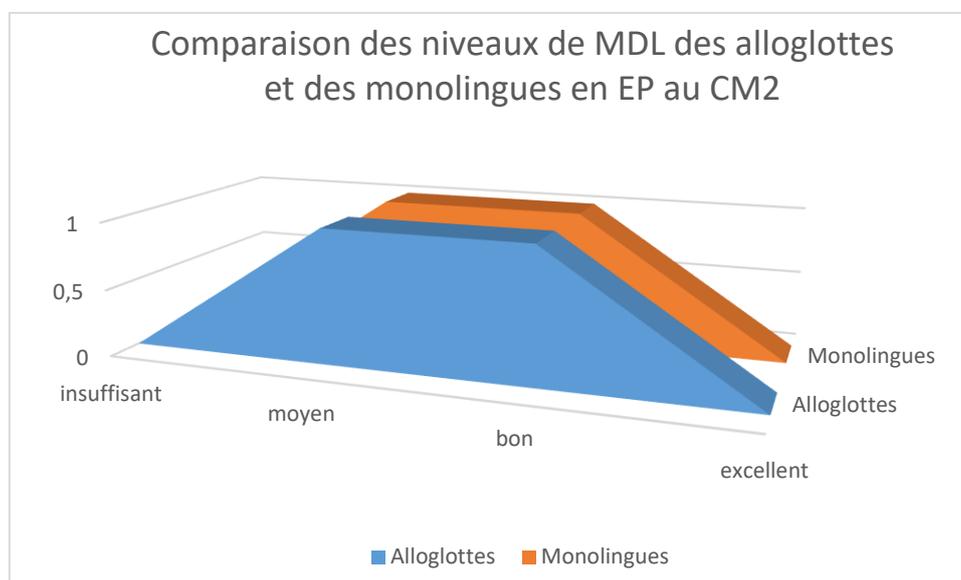


Figure 51 : Répartition du niveau scolaire des alloglottes et des monolingues en EP au CM2

Les professeurs du CM2 en EP déclarent autant le niveau moyen que bon pour les alloglottes et les monolingues (1 occurrence de chaque pour chaque catégorie).

²⁵⁶ Étant donné que nous comparons 8 occurrences (pour les alloglottes) contre 12 (pour les monolingues), nous indiquons seulement la présence d'un niveau scolaire.

Nous notons que le niveau insuffisant est absent. Ce résultat semble aller dans le sens d'une absence de lien entre langue familiale et maîtrise de la langue pour les professeurs de l'EP au CM2.

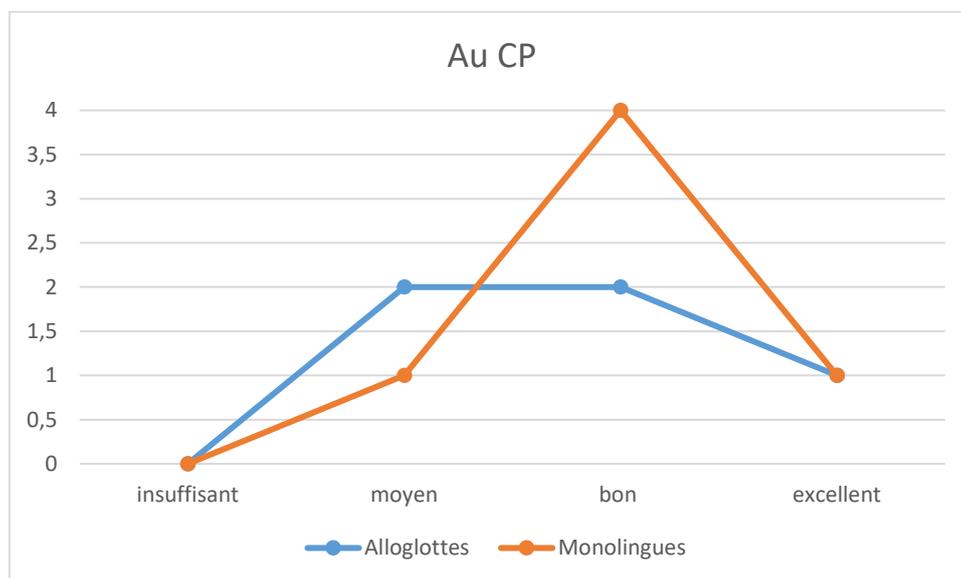


Figure 52 : Comparaison du niveau scolaire des alloglottes et des monolingues HEP au CP

Hors EP, le niveau insuffisant est absent²⁵⁷. Le niveau excellent est autant déclaré pour les alloglottes que pour les monolingues. Le niveau moyen est davantage déclaré pour les alloglottes et le niveau bon pour les monolingues. En d'autres termes, les professeurs ne perçoivent pas une différence importante entre les alloglottes et les monolingues.

²⁵⁷ Ici, comme pour le CM2 la comparaison est possible car nous comparons entre 5 et 6 occurrences (respectivement pour les alloglottes et les monolingues).

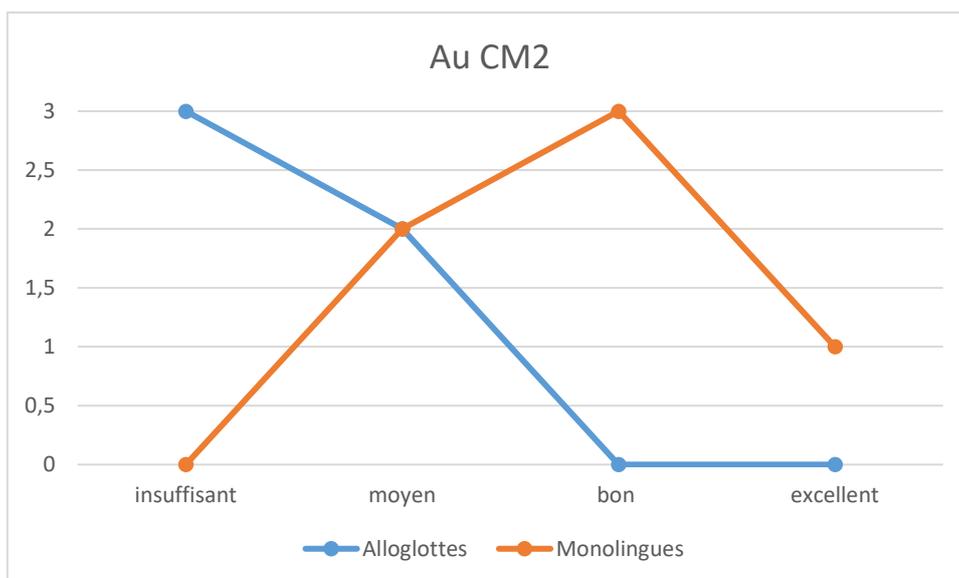


Figure 53 : Comparaison du niveau scolaire des alloglottes et des monolingues en EP au CM2

Au CM2, les professeurs déclarent davantage le niveau insuffisant pour les alloglottes (absent pour les monolingues) et davantage les niveaux bon et moyen pour les monolingues. Hors EP, les professeurs déclarent davantage un niveau inférieur pour les alloglottes que pour les monolingues. Les déclarations des professeurs du CP en EP et du CM2 Hors EP se font écho. Le graphique suivant présente ces similarités :

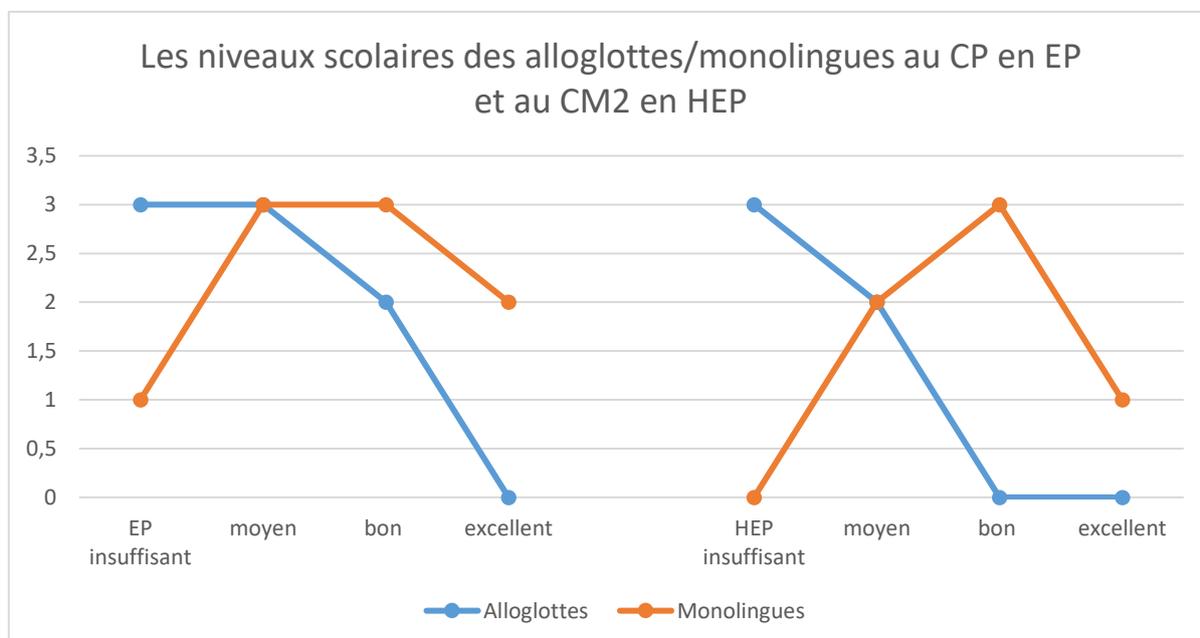


Figure 54 : Comparaison du niveau scolaire des alloglottes et des monolingues en EP et HEP

Les similarités entre les déclarations de ces professeurs s’observent aux niveaux insuffisant, bon et excellent. Le niveau insuffisant pour les alloglottes et les niveaux bon et excellent pour les monolingues.

Nous notons que les écarts sont plus importants chez les professeurs en Hors EP aux niveaux insuffisant et bon. Et chez les professeurs en EP au niveau excellent. En d’autres termes, les professeurs du CM2 Hors EP perçoivent davantage un niveau inférieur pour les alloglottes nés en France.

Nous comparons maintenant les déclarations des niveaux scolaires des professeurs en EP entre les alloglottes nés en France et les allophones.

9.2.1.2 Comparaison du niveau de maîtrise de la langue entre alloglottes nés en France et allophones :

Comme nous l’avons signalé, les professeurs Hors EP ont peut répondu à la question concernant les allophones. Le nombre d’occurrences relatifs aux allophones est de 3 et ne permet pas de comparaison ni à l’intérieur de l’Hors EP ni avec l’EP. Nous indiquons seulement que les 3 professeurs qui ont répondu ont tous coché le niveau insuffisant.

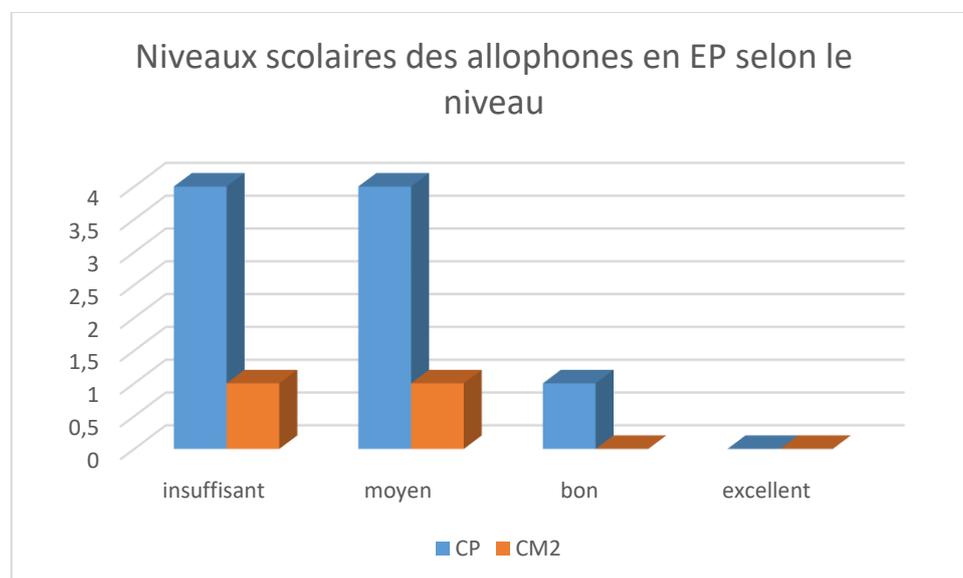


Figure 55 : Répartition du niveau scolaire des allophones en EP au CP et au CM2

Sur les 11 occurrences, les professeurs en EP déclarent autant les niveaux insuffisant que moyen (5 occurrences chacun)²⁵⁸.

²⁵⁸ Nous ne ferons pas de comparaison car la différence entre CP et CM2 est importante (respectivement 9 et 2 occurrences).

Nous notons un résultat intéressant celui de Charlotte, professeur au CP qui indique le niveau bon. Charlotte a le nombre le plus élevé d'élèves allophones parmi tous les professeurs. Dans le questionnaire, elle ajoute le nombre d'élèves sous les niveaux qu'elle coche.

- ✓ 2 élèves allophones ont un bon niveau (contre aucun alloglotte né en France)
- ✓ 1 élève allophone à un niveau moyen (contre 5 alloglottes nés en France)
- ✓ 2 élèves allophones ont un niveau insuffisant (contre 5 alloglottes nés en France)²⁵⁹

Comparons les déclarations entre alloglottes et allophones au CP en EP :

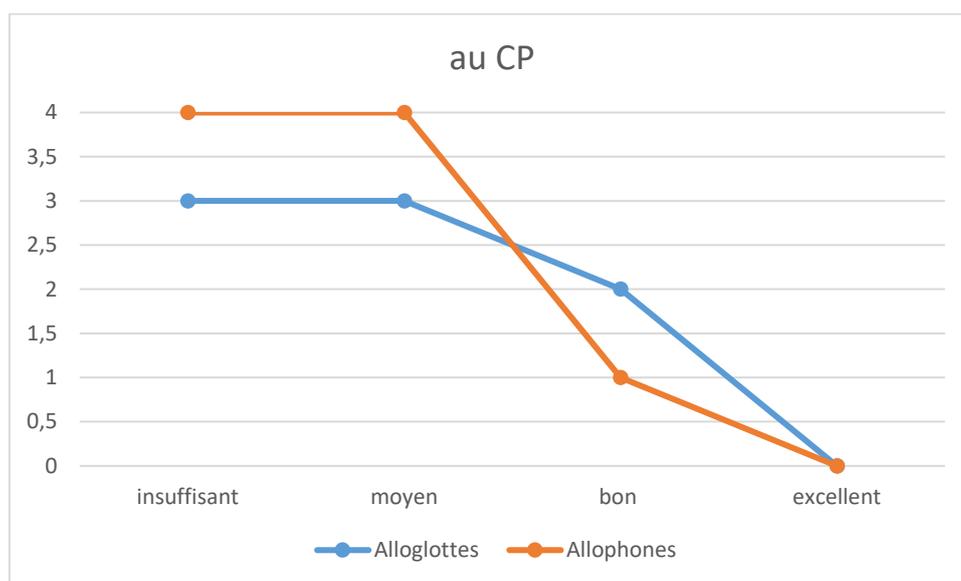


Figure 56 : Comparaison du niveau des alloglottes et allophones au CP

Sur les 17 occurrences, les professeurs déclarent davantage le niveau insuffisant et moyen pour les allophones et le niveau bon pour les alloglottes nés en France. Nous notons que les écarts sont toujours égaux à 1. Ils désignent un niveau inférieur de la maîtrise de la langue chez les allophones.

Regardons les déclarations concernant les allophones et les monolingues en EP au CP :

²⁵⁹ Pour l'anecdote, nous signalons que nous avons écrit à Charlotte pour vérifier ces déclarations. Elle nous a confirmé cela. Les alloglottes sont nombreux dans sa classe, nous ne comparons pas le nombre qu'elle indique. Seulement, nous soulignons qu'elle attribue un meilleur niveau à 2 allophones.

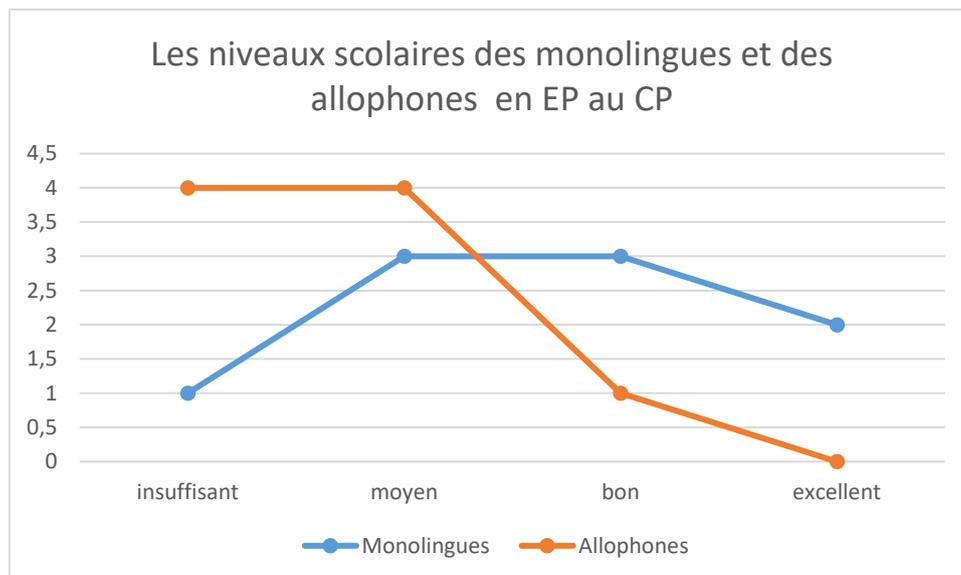


Figure 57 : Comparaison du niveau des monolingues et allophones en EP au CP

Sur les 18 occurrences (9 pour chaque catégorie), les professeurs en EP citent davantage le niveau insuffisant pour les allophones et les niveaux bon et excellent pour les monolingues. L'écart le plus important se situe au niveau insuffisant. Les professeurs désignent un niveau inférieur pour les allophones. Nous pensons que ce résultat est en lien avec le nombre important d'allophones au CP et notamment d'allophones faiblement exposés au français à la maison.

Les professeurs du CP en EP perçoivent toujours un niveau inférieur pour les allophones. Néanmoins, les écarts ne sont pas aussi importants entre les alloglottes nés en France et les allophones, notamment au niveau insuffisant. Le niveau des alloglottes semble fluctuer tantôt proche de celui des allophones, tantôt proche de celui des monolingues. Regardons cela avec le graphique suivant :

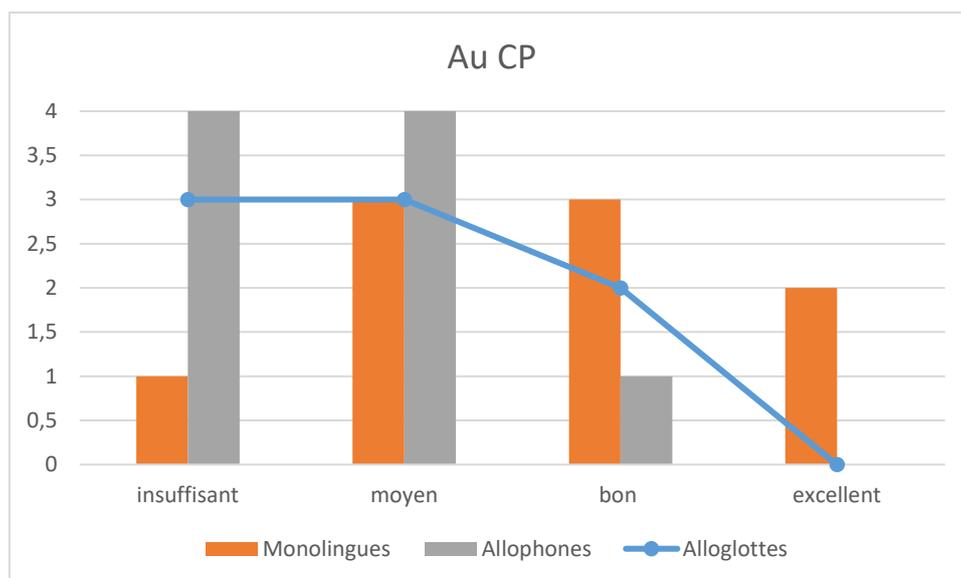


Figure 58 : Comparaison du niveau des monolingues, allophones et alloglottes en EP au CP

Pour les niveaux insuffisant et excellent ils se rapprochent des allophones. Ils obtiennent des déclarations proches au niveau insuffisant et n'obtiennent pas le niveau excellent. Pour le niveau bon, ils sont davantage proche des monolingues.

9.2.1.3. Synthèse des comparaisons : le niveau de maîtrise des alloglottes nés en France :

La comparaison des déclarations des niveaux scolaires des professeurs en EP et Hors EP ont permis de voir :

- **Pour la comparaison entre alloglottes nés en France en EP et Hors EP** que les professeurs du CP en EP et ceux du CM2 Hors EP déclarent davantage un niveau inférieur pour les alloglottes nés en France. Eux seuls déclarent un niveau insuffisant pour les alloglottes. Le constat est valable quelle que soit la comparaison, en intra (avec le niveau opposé) ou en inter (avec le contexte opposé) (intra avec le niveau opposé). À l'inverse, les professeurs du CM2 en EP et du CP Hors EP déclarent respectivement le niveau bon et les niveaux bon et excellent. Aussi, le niveau insuffisant est absent pour les alloglottes nés en France.
- **Pour la comparaison entre alloglottes nés en France et monolingues en EP et Hors EP** que les professeurs du CP en EP et ceux du CM2 Hors EP déclarent davantage un niveau inférieur pour les alloglottes nés en France par rapport aux monolingues. Eux seuls déclarent un niveau insuffisant pour les alloglottes nés en France. Et en particulier, les professeurs du CM2 qui attribuent ce niveau seulement à ces élèves. A l'inverse, les

professeurs du CM2 en EP et du CP Hors EP déclarent respectivement autant les niveaux moyen et bon ainsi qu'excellent pour les deux catégories.

➤ **Pour la comparaison entre alloglottes nés en France et allophones au CP en EP.**

Nous avons vu que les professeurs déclarent un niveau inférieur pour les allophones, mais que les écarts ne sont pas importants. En revanche, les écarts sont plus importants avec les monolingues. En d'autres termes, les professeurs perçoivent les allophones comme étant en difficulté dans la maîtrise de la langue. Cependant, ils ne perçoivent pas beaucoup de différence avec les alloglottes nés en France. Pourtant, les allophones faiblement exposés au français se situent surtout au CP en EP.

Les résultats des comparaisons infirment en partie notre hypothèse selon laquelle la surreprésentation des élèves alloglottes en France en EP conduit les professeurs à surestimer leurs difficultés langagières. L'idée selon laquelle les professeurs en EP déclarent davantage de difficultés langagières au sujet des alloglottes est infirmée pour les professeurs du CM2 qui pour certains déclarent une absence de lien entre maîtrise de la langue et plurilinguisme, et pour d'autres déclarent les mêmes niveaux pour les alloglottes nés en France au même titre que les monolingues. Ou bien encore ne déclare jamais le niveau insuffisant pour les alloglottes nés en France.

L'hypothèse pourrait se confirmer pour les professeurs du CP en EP qui déclarent un niveau inférieur aux alloglottes nés en France par rapport aux professeurs du CM2. Et ne déclarent pas beaucoup de différence de niveau scolaire entre les alloglottes nés en France et les allophones. Cependant, nous avons vu que les déclarations des professeurs du CP en EP trouvent leur écho chez les professeurs au CM2 Hors EP.

Nous supposons que plus qu'une influence du plurilinguisme spécifique à l'EP, il semble se dessiner une relation entre paysage linguistique des classes et représentations des difficultés langagières. Comme nous l'avons vu (cf. chapitre 8), les professeurs du CP en EP ont un fort taux d'élèves alloglottes nés en France et dont le nombre le plus important d'élèves faiblement exposés au français à la maison. Dans une moindre mesure, les professeurs du CM2 Hors EP ont un nombre plus important d'alloglottes nés en France par rapport à ceux du CP. Cela semble plausible au regard des résultats concernant les représentations des langues. Malgré une connaissance des langues importante chez les professeurs en EP. Nous avons vu que des professeurs, quel que soit le contexte, indiquent des éléments de connaissance des langues qui sont en adéquation avec le plurilinguisme déclaré.

9.2.2. Les représentations sur les difficultés langagières des alloglottes nés en France (questions 6 et 7)

Avant de présenter les résultats rappelons les objectifs poursuivis par les questions 6 et 7 (Q. Profs) Les professeurs perçoivent-ils le plurilinguisme des alloglottes comme un obstacle à la maîtrise de la langue de scolarisation ? Si oui, dans quels domaines ? Les professeurs déclarent-ils des difficultés communes aux 2 groupes ? Les domaines cités sont-ils des domaines déjà évoqués dans ce qui fait difficulté dans l'apprentissage d'une langue seconde (par exemple des interférences linguistiques) ?

En d'autres termes, les professeurs déclarent-ils des difficultés communes aux alloglottes et aux allophones ? Ou s'agit-il de difficultés rencontrées aussi par des monolingues issus de milieux populaires ? Des tableaux présentant les données relatives aux questions 6 et 7 sont consultables en annexe (cf. annexes 14 et 15, p. 22-23).

9.2.2.1. Question 6 les difficultés langagières des alloglottes et des allophones

Le tableau général des réponses des professeurs est consultable en annexe (cf. annexe 16, p. 27). Sur les 18 professeurs, 2 professeurs Laure et Éric n'ont pas répondu à la question 6. Leur absence de réponse ne signifie pas qu'ils ne pensent pas que les alloglottes aient des difficultés²⁶⁰. Seule Elena affirme qu'il n'existe pas de relation entre le plurilinguisme et des difficultés en maîtrise de la langue :

« Peut-être en lecture si l'alphabet diffère ou si les sons ne sont pas transcrits de la même façon dans les deux langues. Autre exemple de non corrélation entre la pratique d'une langue autre que le français à la maison et d'éventuelles difficultés en MDL : Paola est en grande difficultés en MDL (prononciation, lecture, grammaire...) elle a les mêmes difficultés en roumain (langue parlée à la maison). Les difficultés profondes en MDL ont très souvent leur pendant dans la langue maternelle de l'élève en raison des processus cognitifs dont elles relèvent »

Avant de présenter les résultats, nous soulignons quelques éléments. Nous avons demandé aux professeurs de préciser s'ils s'exprimaient au sujet des alloglottes ou des allophones. Dans leurs réponses, des déclarations attirent notre attention :

Patricia et Harmonie ajoutent des précisions sur les élèves alloglottes dont elles parlent. La 1^{re} écrit « *Je parle ici de la seule enfant dont les parents parlent une autre langue à la maison (espagnol). Elle est née en France* ». La 2nde dit : « *une élève semble parler vietnamien à la*

²⁶⁰ Éric n'a pas répondu aux questions qui concernent les élèves plurilingues. Laure a évoqué les difficultés des élèves alloglottes lors de l'entretien de vidéoscopie.

maison, avec sa mère, et les seules difficultés qu'elle éprouve, sont à l'oral »²⁶¹. Les pratiques langagières déclarées par Patricia et Harmonie sont en effet déclarées par leurs élèves. Si dans la classe d'Anne seulement 3 élèves sur 26 déclarent parler une autre langue à la maison, ils sont 15 sur 20 chez Patricia. En d'autres termes, le plurilinguisme avec 5 langues différentes déclarées dans la classe de Patricia est davantage visible que dans la classe d'Harmonie.

Donc, comment se fait-il que Patricia se réfère uniquement à cet élève alors qu'elle déclare par ailleurs que ses élèves pratiquent en famille l'arabe, l'espagnol et le roumain. Nous pensons que c'est sa représentation d'un élève plurilingue qui induit cette réponse. Lors de l'entretien de vidéoscopie elle évoque les difficultés d'un autre élève alloglotte dont, selon elle, la mère parle français et le père turc. Pour Patricia, l'élève plurilingue est celui qui pratique uniquement une autre langue à la maison. Ou plutôt l'élève plurilingue est celui dont les parents pratiquent uniquement une autre langue. Nous remarquerons que Patricia écrit « *je parle ici de la seule enfant dont les parents parlent une autre langue à la maison (espagnol)* » alors qu'Harmonie écrit « *une élève semble parler vietnamien à la maison, avec sa mère (...)* »²⁶². Cette hypothèse semble plausible quand nous observons aussi que Lisa répond à la question 7 en ces termes « *je n'ai pas d'élève qui ne parle pas français à la maison* ». Le plurilinguisme des élèves semble être perçu comme l'usage exclusif de deux langues cloisonnées dans des espaces sociolinguistiques (Julliard, 2015) définis (la maison et l'école).

Les professeurs ont parfois précisé au sujet de quel type d'élève ils s'exprimaient :

Seuls 2 professeurs, Géraldine (EP) et Claire (HEP) ont déclarés des domaines identiques à la fois pour les alloglottes et les allophones. Si ces professeurs pensent que les alloglottes et les allophones ont des difficultés communes, Claire ajoute que « *cette constatation est valable pour les enfants nés en France et les ENAF*²⁶³ *de façon encore plus criante* » (Claire Q6 Q. Profs).

En d'autres termes, Géraldine ne fait pas de distinction entre les difficultés langagières des alloglottes et des allophones²⁶⁴. Quant à Claire elle pense que les allophones ont davantage de

²⁶¹ Nous avons vu qu'à la question 2 concernant les langues pratiquées en famille Harmonie déclare uniquement le français. Si elle ne déclare pas le vietnamien c'est surtout parce qu'elle n'est pas certaine que l'enfant en question pratique effectivement le vietnamien. Harmonie écrit « *une élève semble parler vietnamien...* ».

²⁶² Lors de l'entretien de vidéoscopie Patricia évoque pourtant les difficultés d'un autre élève alloglotte. La formulation restrictive de l'expression « un élève qui pratique une autre langue que le français à la maison » renforce sans doute l'idée d'un plurilinguisme monolingue.

²⁶³ Élèves Nouvellement Arrivés en France (ENAF) est la dénomination institutionnelle qui désignait les allophones nouvellement arrivés

²⁶⁴ À la question 5, Géraldine a coché les niveaux « moyen » et « insuffisant » pour les alloglottes et les allophones

difficultés que les alloglottes. Sandra a précisé qu'elle s'exprimait au sujet des allophones, quant aux autres (Patricia, Lisa, Guillaume, Harmonie et Viviane) au sujet des alloglottes²⁶⁵.

Le choix d'un public plutôt qu'un autre n'est pas significatif, il peut être en lien avec les profils langagiers des élèves. En regardant, en revanche, les domaines cités par les professeurs nous pouvons dire que les difficultés évoquées pour les allophones sont aussi mentionnées pour les alloglottes. Tous les domaines de la maîtrise de la langue sont effectivement cités pour les 2 publics, à l'exception de l'orthographe et de la conjugaison. La figure suivante schématise de façon décroissante²⁶⁶ les domaines où les élèves plurilingues sont déclarés comme ayant des difficultés :

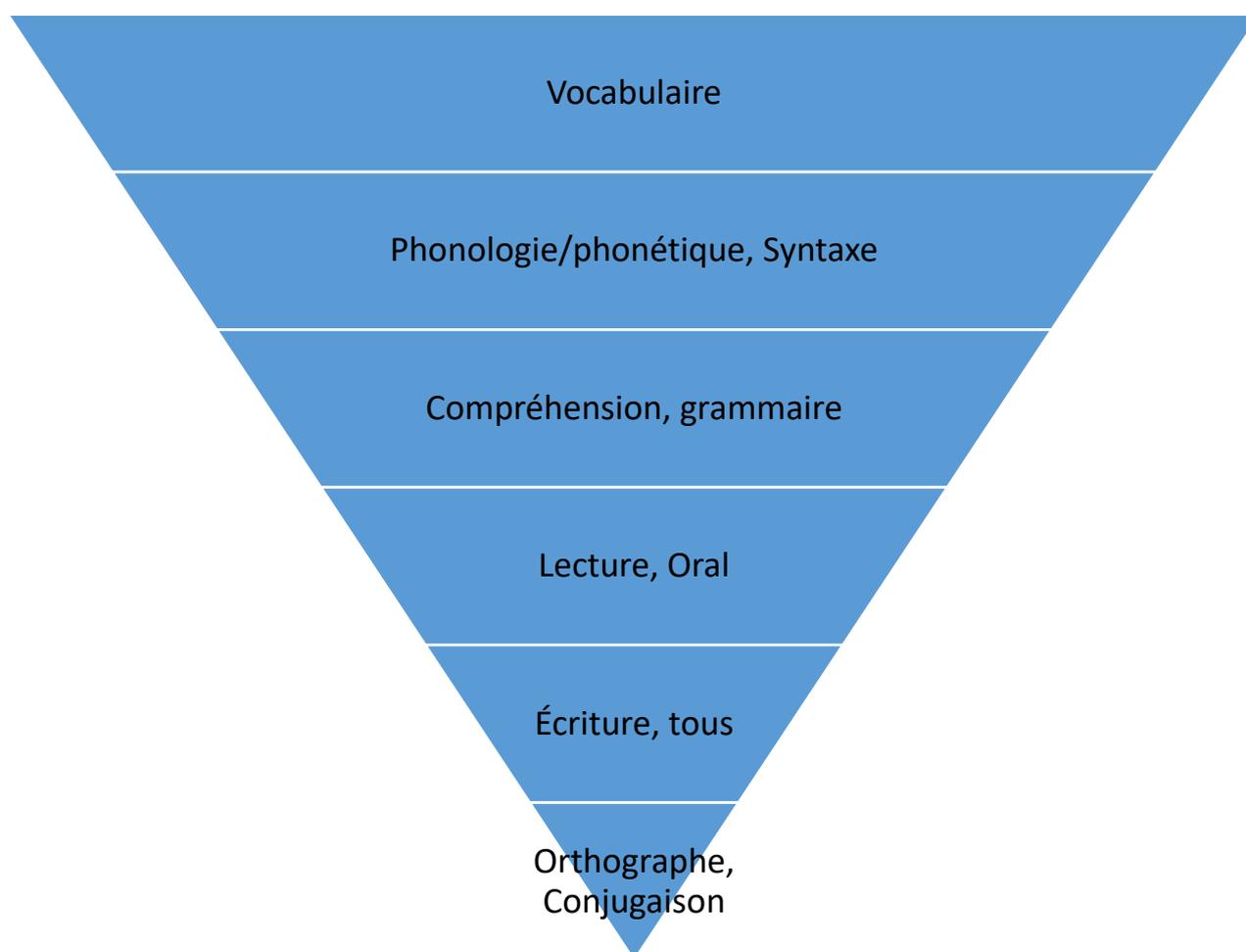


Figure 59 : Difficultés citées par les professeurs en EP et HEP (dans l'ordre croissant)

²⁶⁵ Lorsqu'il n'y a pas de précision du type « pour les élèves nés en France », nous estimons que les professeurs s'expriment en fonction des élèves plurilingues présents dans leurs classes. Ainsi par exemple, lorsque le professeur déclare qu'il n'y a aucun allophone dans sa classe ses réponses sont mises en lien avec les alloglottes nés en France.

²⁶⁶ Nous avons relevé le nombre de fois où le domaine est cité.

Le vocabulaire (cité 7 fois) et la syntaxe (5 fois) sont les domaines les plus cités par les professeurs. L'oral, la grammaire, la lecture et la phonologie occupent la 3^e place en étant cités 4 fois. Puis arrivent la compréhension et l'écriture (cités 3 fois). À l'exception de la grammaire, ce sont davantage les professeurs en EP qui évoquent ces domaines. Ensuite il y a la conjugaison, et l'orthographe (2 fois) autant cités par les professeurs en EP que les professeurs Hors EP. Enfin arrive « *tous les domaines* » déclarés par 2 professeurs Hors EP, Viviane et Claire.²⁶⁷

Nous remarquons que pour le CP les professeurs en EP citent davantage de difficultés que les professeurs Hors EP, mais que pour le CM2 c'est l'inverse. Ce résultat confirme celui de la question 5 qui montre que le niveau insuffisant est davantage déclaré chez les professeurs du CP en EP et chez les professeurs du CM2 Hors EP.

Les domaines évoqués peuvent faire l'objet de difficultés pour tout élève, quelles que soient ses pratiques langagières. Ce sont d'ailleurs des domaines signalés comme posant problème à aux élèves issus de milieux populaires (Lahire, 1993). Ils sont également mentionnés comme posant problème aux alloglottes nés en France (Nonnon, 1991). En effet, si nous regardons les déclarations dans le détail, nous constatons que les difficultés peuvent être tout aussi bien liées au plurilinguisme. Et en particulier les domaines suivants : vocabulaire, compréhension, syntaxe, grammaire, phonologie et lecture.

Dans l'apprentissage d'une langue seconde, le **vocabulaire** dans les deux langues n'est pas forcément équivalent (Chomentowski, 2014). Patricia évoque le « *manque de vocabulaire* », quant à Guillaume et Géraldine parlent de « *vocabulaire pauvre* ». Les difficultés liées au vocabulaire ont des conséquences au niveau de la **compréhension** : « *compréhension dans le sens des mots* » (Charlotte), « *des problèmes de maths et de lecture* » (Katelyne).

Le passage d'une langue à l'autre peut produire des interférences linguistiques à plusieurs niveaux :

- **Au niveau de la syntaxe.** Patricia déclare que les alloglottes ont une « *mauvaise maîtrise des structures syntaxiques* » ; ce que dit aussi Guillaume « *syntaxe imparfaite* » et Cyril qui désigne la difficulté pour construire « *une phrase grammaticalement correcte* ». Pour Géraldine, cette difficulté intervient surtout dans le passage à l'écrit.

²⁶⁷ Les professeurs ont souvent mis en relation plusieurs domaines.

- **Au niveau de la grammaire** : Anne et Capucine évoquent la difficulté de l'accord du genre, tandis qu'Éric parle de l'accord du nom et du verbe.
- **Au niveau de la phonologie et de la lecture.** Nous pourrions croire que les professeurs désignent des domaines qui concernent au premier chef les programmes de leur niveau. La lecture et la phonologie en sont des exemples ils sont aussi cités par des professeurs de CM2. En effet, Elena pense que des difficultés en lecture peuvent survenir du fait de systèmes linguistiques différents entre deux langues « *peut-être en lecture si l'alphabet diffère ou si les sons ne sont pas transcrits de la même façon dans les deux langues* ». Tout comme Anne qui pense que les difficultés en lecture sont dues à une mauvaise prononciation. C'est aussi l'avis de Charlotte qui précise que les alloglottes peuvent avoir des difficultés à entendre et prononcer certains mots français absents dans leur langue maternelle. Géraldine quant à elle, déclare que les alloglottes et les allophones peuvent confondre le son « *on* » et « *an* ». Si ces sons n'existent pas dans les langues d'origine des élèves, la distinction entre les deux sons est difficilement perceptible chez l'élève. Suite à son expérimentation, Bouziri (2002) considère que cette distinction se fait chez des élèves qui acquièrent le français et la langue d'origine simultanément. Pour Cyril, le problème lié à la phonologie peut également se poser en écriture « *orthographe et lecture des différentes graphies d'un son* ».

Nous remarquons, d'une part, que les domaines décrits sont cités davantage par des professeurs en EP et que certaines difficultés sont décrites de manière assez précise. Le fait d'être confrontés à la difficulté scolaire et d'avoir des classes plurilingues permet-il aux professeurs en EP de pouvoir distinguer entre des difficultés qui relèvent du plurilinguisme et du milieu social ? D'après la précision de leurs réponses il semble que oui : en comparaison avec les professeurs Hors EP, les professeurs en EP évoquent toujours des difficultés précises.

Nous observons néanmoins que les réponses de certains professeurs Hors EP comme Katelyne, Cyril, au CM2 Capucine et Yann au CP qui sont dans la même école²⁶⁸ sont tout autant précises. Nous pensons une fois de plus que leur connaissance des difficultés de leurs élèves sont liées au taux de plurilinguisme important dans leur école. Ce résultat infirme partiellement l'hypothèse de la surestimation des difficultés langagières des professeurs en EP au sujet des alloglottes nés en France. Néanmoins, il semble tendre vers une relation entre taux de

²⁶⁸ Cette école est hors de l'EP mais fait partie d'un quartier prioritaire. Elle accueille beaucoup d'alloglottes nés en France.

plurilinguisme dans la classe/dans l'école ainsi que représentations des difficultés langagières. En effet, les professeurs qui citent davantage des difficultés langagières sont ceux du CP en EP et ceux du CM2 Hors EP qui ont des taux élevés de plurilinguisme dans leur classe

9.2.2.2 Question 7 les difficultés langagières des plurilingues

Regardons à présent la question 7 pour examiner les facteurs liés à une difficulté spécifique, l'incompréhension du discours pédagogique. Nous regardons si les professeurs, en fonction du niveau et du contexte, choisissent davantage des facteurs en relation avec l'élève ou la famille. Nous analysons aussi les commentaires des professeurs (modalité ouverte « *autre chose* ») pour évaluer l'état de leurs connaissances sur le plurilinguisme et d'éventuelles représentations. Avant de présenter les résultats nous indiquons la répartition des professeurs répondants :

	CP	CM2
EP	5/5	2/3
HORS EP	3/4	6/6

Tableau 38 : Répartition des répondants à la question 7 selon le contexte et le niveau

La totalité des professeurs du CP en EP ainsi que ceux du CM2 Hors EP répondent à cette question. Pour les professeurs du CM2 en EP, 2 professeurs sur 3 répondent. Lisa estime que cette question ne concerne pas les élèves de sa classe. Elle note en commentaire « je n'ai pas d'élèves qui ne parlent pas français à la maison ».

Pour ce qui est des choix des professeurs, leurs réponses se répartissent comme suit :

	CP	CM2	TOTAL/CONTEXTE
EP	11	2	13
HORS EP	8	15	23
TOTAL/NIVEAU	19	17	36

Tableau 39 : Répartition des réponses des professeurs selon le contexte et le niveau

Sur les 36 occurrences, la majeure partie des réponses sont celles des professeurs du CP en EP et ceux du CM2 Hors EP. Les professeurs du CM2 de l'EP représentent le tiers par rapport à ceux de l'Hors EP et ont coché chacun une réponse. De ce fait, nous effectuons d'abord une comparaison générale entre EP et Hors EP²⁶⁹. Puis une comparaison entre professeurs du CP selon le contexte.

²⁶⁹ La comparaison devra s'entendre dans les limites soulevées.

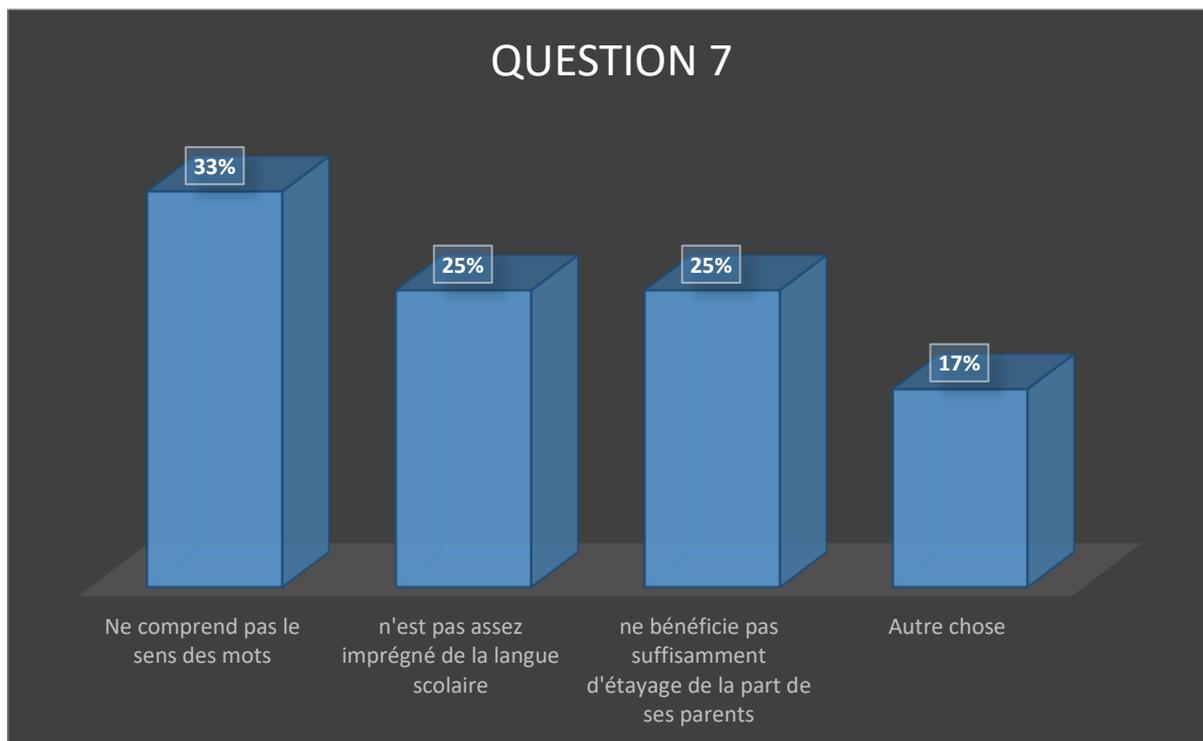


Figure 60 : Répartition des facteurs choisis

Sur 36 occurrences, le facteur « *ne comprend pas le sens des mots* » (désormais incompréhension des mots) est davantage choisi par les professeurs (33 %). Il s'accorde avec le fait que dans la question 6 les professeurs mentionnent en 1^{er} lieu le vocabulaire comme difficulté. Pour les professeurs, si un élève plurilingue ne comprend le discours du professeur c'est surtout parce qu'il a des difficultés pour comprendre le sens des mots.

Les 2 autres facteurs « *n'est pas assez imprégné de la langue scolaire* » (désormais imprégnation de la langue scolaire) et « *ne bénéficie pas suffisamment d'étayage de la part de ses parents* » (désormais étayage de la part des parents) sont choisis de manière égale (25 % chacun).

Enfin, 17 % des occurrences concernent la rubrique « *autre chose* ». Regardons à présent de quelle manière ces facteurs choisis par les professeurs. Les graphiques suivants indiquent la répartition des choix des professeurs en fonction du contexte, puis en fonction du contexte et du niveau :

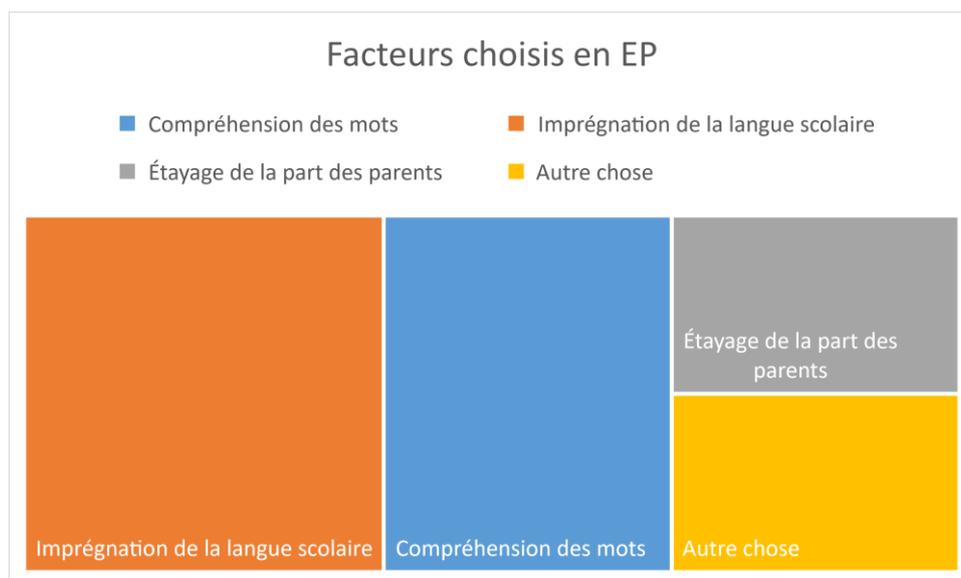


Figure 61 : Répartition des facteurs choisis en EP

Sur les 13 occurrences, les professeurs en EP²⁷⁰ choisissent davantage le facteur imprégnation de la langue scolaire (5 occurrences) puis juste après la compréhension des mots (4 occurrences). Ensuite, ils choisissent autant l'étayage de la part des parents que la modalité autre chose (2 occurrences chacun).

Patricia (CP) coche tous les facteurs et ajoute en commentaire que « la difficulté de élèves s'explique par différents facteurs ». Elena (CM2) coche que cette modalité et indique que :

« Toutes ces raisons sont plausibles, cela varie énormément d'un élève à l'autre, en fonction de son histoire personnelle, de sa croissance, de son étayage familial, de sa connaissance des raisons pour lesquelles il est en classe, ou de ce qu'on attend de lui en classe, de son projet personnel de vie (degré de maturité...) ».

En d'autres termes pour ces professeurs, les difficultés d'un élève plurilingue peuvent s'expliquer par différents facteurs. Ici, les professeurs semblent souligner la complexité de facteurs qui interviennent dans cette difficulté. Soulignons qu'elles n'indiquent pas une absence de lien entre maîtrise de la langue et plurilinguisme. D'ailleurs, nous avons vu que pour la question 6 ces professeurs mentionnent des difficultés langagières pour les alloglottes nés en France. Ceci nous conduit à penser que pour Elena et Patricia, le plurilinguisme peut être source de difficultés langagières chez l'élève. En revanche, il n'explique pas à lui tout seul les difficultés d'un élève. Il semble que, les professeurs de l'EP positionnent davantage le curseur au niveau de l'élève pour expliquer la difficulté d'un plurilingue.

Regardons maintenant pour les professeurs en Hors EP :

²⁷⁰ Les réponses sont le fait des professeurs du CP. Guillaume a coché le facteur imprégnation de la langue scolaire. Elena « autre chose ».

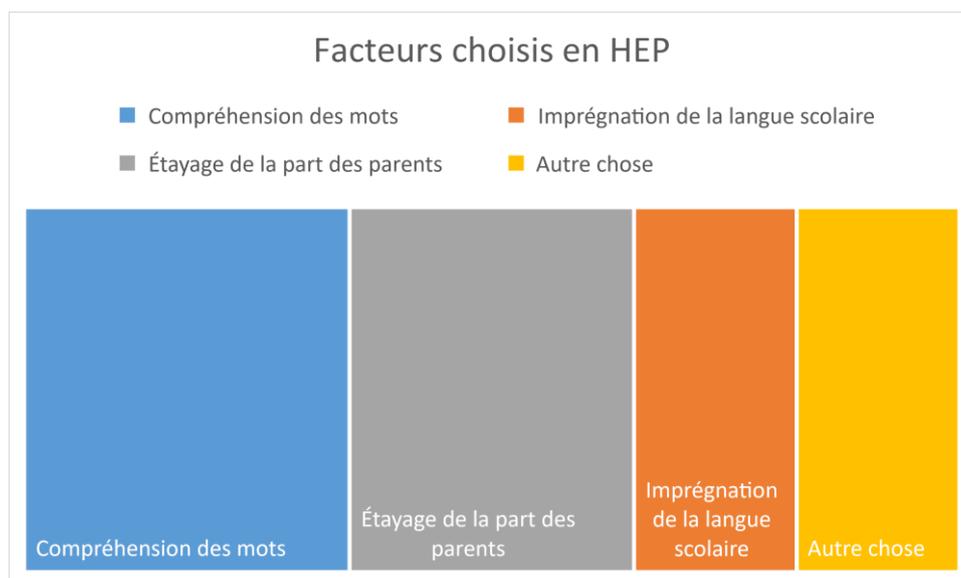


Figure 62 : Répartition des facteurs choisis en HEP

Sur les 23 occurrences, les professeurs choisissent davantage la compréhension des mots (8 occurrences), juste après l'étayage de la part des parents (7 occurrences). Puis autant l'imprégnation de la langue scolaire que la modalité « autre chose ».

9.2.2.2.1. Comparaison des facteurs choisis des professeurs de l'EP et Hors de l'EP

Les graphiques montrent qu'en comparaison avec les professeurs en EP, les professeurs Hors EP cochent davantage (2 voire 3 fois plus) les facteurs proposés, à l'exception du facteur imprégnation de la langue scolaire²⁷¹.

Ils cochent aussi davantage la modalité « autre chose » et sont plus nombreux à apporter des commentaires. Elena et Patricia (en EP) ajoutent des commentaires pour affirmer que la difficulté peut s'expliquer par différents facteurs. Les professeurs Hors EP ajoutent quant à eux des commentaires pour expliciter un facteur choisi. Comment expliquer que les professeurs qui soient le moins confrontés au plurilinguisme répondent davantage à cette question ? Cela peut s'expliquer par les limites de l'échantillon. Ce résultat peut aussi s'expliquer par les déclarations des professeurs du CM2 Hors EP qui indiquent un niveau inférieur de la maîtrise de la langue de scolarisation pour les alloglottes nés en France. Nous y reviendrons lors de l'analyse des commentaires.

Les graphiques montrent aussi que la répartition change en fonction du contexte. Ainsi, le facteur compréhension des mots occupe la 1^{re} place chez les professeurs en Hors EP, tandis

²⁷¹ Les commentaires rédigés par les professeurs Hors EP renvoient aux différentes modalités de réponse. Si nous effectuons des calculs à partir de ces commentaires, les professeurs Hors EP sont toujours plus nombreux à répondre que les professeurs en EP.

qu'il occupe la 2^e place en EP. En somme, pour les professeurs en EP, les facteurs les plus importants dans la difficulté de compréhension du discours pédagogique est le manque d'imprégnation de la langue scolaire puis l'absence de compréhension du sens des mots et enfin de manière égale avec la modalité « *autre chose* », le manque d'étayage de la part des parents. Pour les professeurs Hors EP, c'est d'abord l'absence de compréhension des mots qui prime, puis vient le manque d'étayage de la part des parents et enfin à part égale le manque d'imprégnation de la langue scolaire et « *autre chose* ».

Nous notons que chez les professeurs Hors EP le facteur imprégnation de la langue scolaire passe au dernier plan. À l'inverse, le manque d'étayage de la part des parents passe au dernier rang chez les professeurs en EP. Les professeurs en EP pensent que le manque d'imprégnation de la langue scolaire et l'incompréhension de la consigne priment sur l'étayage des parents. Les professeurs Hors EP pensent que le manque d'utilisation des mots et l'étayage de la part des parents priment sur l'imprégnation dans la langue scolaire.

La primauté du facteur étayage des parents sur l'imprégnation de la langue scolaire en Hors EP est perceptible dans la comparaison entre professeurs du CP :

	EP	HORS EP
Compréhension des mots	4	3
Imprégnation de la langue scolaire	4	2
Étayage de la part des parents	2	3
Autre chose	1	0
Total/niveau	11	8

Tableau 40 : Comparaison des facteurs choisis en EP et HEP

Les professeurs de l'EP choisissent autant la compréhension des mots que l'imprégnation de la langue scolaire. Ceux Hors de l'EP autant la compréhension des mots que l'étayage des parents. Nous analysons les commentaires des professeurs Hors EP pour voir dans quelle mesure se traduit ce résultat.

9.2.2.2.2. Analyse des commentaires à la modalité ouverte « autre chose »

Les représentations sur le plurilinguisme ne concernent pas uniquement les langues (cf. chapitre 5, § 5.2). Les attitudes des familles dans leur politique linguistique sont aussi présentes. Nous retrouvons ces représentations dans les commentaires des professeurs Hors EP. La majorité est au CM2 :

Harmonie écrit :

« La découverte d'une autre langue et sa pratique à la maison est une très bonne chose mais elle ne doit pas se faire au détriment de la langue scolaire. L'enfant pourra être en difficulté à l'école, si cette langue scolaire²⁷² n'est pas pratiquée à la maison »

Harmonie (CP) reconnaît que la pratique d'une autre langue à la maison est un atout mais à condition qu'elle ne prenne pas le dessus sur la langue de scolarisation, le français. Pour elle, la pratique unique d'une autre langue à la maison est un obstacle à la réussite scolaire. Notons à ce propos, qu'elle emploie être en difficulté « *l'enfant pourra être en difficulté* » et non avoir des difficultés qui sous-tend des difficultés importantes. En d'autres termes, pour Harmonie tout est question de pratique du français à la maison.

Les propos de Viviane (CM2) reflètent aussi l'importance du français : « *comprendre pour les parents et les enfants que le français est la langue utilisée chaque jour à l'école et en dehors de l'école (sans oublier bien sur ses origines et sa langue)* ». Viviane ajoute une dimension, l'intérêt pour les parents et par conséquent les enfants de « *comprendre* » que le français n'est pas uniquement attaché à un espace sociolinguistique, celui de l'école. Le français doit être utilisé « *chaque jour* » à l'école et en dehors de l'école « *sans oublier bien sur ses origines et sa langue* ». En d'autres termes, comme Harmonie Viviane souligne la primauté qui doit être accordée au français sur les autres langues.

Claire (CM2) reprend les mêmes arguments mais de manière plus explicite : « *le français est une langue 'étrangère' pratiquée et valorisée uniquement à l'école, pas à la maison* » Pour Claire, le français n'est pas pratiqué à la maison et encore moins valorisé. Ceci lui fait dire que le français est comme une langue « *étrangère* » pour les élèves plurilingues. Elle ajoute que « *la langue maternelle n'étant pas correctement maîtrisée, il n'y a pas de bases pour 'construire' une autre langue* ». Si Claire montre une connaissance relative à l'interdépendance linguistique (Cummins, 1979), son propos révèle une vision monolingue et normée de la langue. Pour elle, une langue seconde ne peut se construire qu'à partir d'une première langue

²⁷² L'expression « langue scolaire » s'entend comme la langue de l'école, soit le français.

« *correctement maîtrisée* ». Le fait que des élèves alloglottes développent des compétences partielles (Coste, Moore & Zarate, 2009) n'est pas perçu comme utile pour l'apprentissage du français.

Qu'entend-Claire par bases ? Dans l'entretien de vidéoscopie elle affirme qu'une langue maternelle tant qu'elle constitue une variation et non une forme standard, normée et écrite ne peut pas être utile pour l'acquisition/l'apprentissage d'une langue seconde. Elle prend comme exemple un élève allophone qui parlait portugais mais ne parlait pas un mot français. Ce dernier a progressé de façon phénoménale, plus vite que des élèves alloglottes, car il avait construit de bonnes bases dans sa langue maternelle. Spécifiquement pour les allophones nouvellement arrivés, Claire (CM2) affirme que :

« Les parents n'apprennent pas le français avec leurs enfants qui du coup ont du mal à investir cette langue qui ne sera pas utilisée dans le cadre familial. Notion 'd'utilité' qui n'est pas prégnante chez les parents. 'A quoi ça sert d'apprendre le français ?' »

Claire affirme que les difficultés des élèves proviennent d'une absence de pratique du français de la part des parents. Ces derniers ne manifestent pas d'intérêt pour apprendre le français.

Les commentaires de Katelyne (CM2) concernent davantage la culture des familles alloglottes qui selon elle ne s'investissent pas dans la scolarité de leurs enfants. Le commentaire de Katelyne concerne également l'incapacité pour les parents ou leur désintérêt par rapport au travail de leurs enfants « *Il y a un lâcher-prise de la part de ces parents qui ne parviennent pas (ou/et ne veulent pas) à aider leurs enfants, ne montrent aucun intérêt à ce qu'on fait leurs enfants...* »

Nous remarquons que le plurilinguisme des élèves alloglottes est perçu au prisme du français, surtout à travers le manque d'une pratique du français²⁷³. La politique linguistique des parents (absence de valorisation du français, de sa pratique ...) est perçue comme un frein à l'apprentissage du français. Chez Harmonie, la pratique d'une autre langue ne doit pas supplanter le français. Pour Viviane, la pratique du français doit être privilégiée chez l'élève tout en conservant la culture et la langue d'origine. Les représentations sur les langues liées à la migration (Nante & Trimaille, 2013) se retrouvent ici dans les déclarations des professeurs Hors EP, notamment ceux du CM2. Et, notamment la thématique liée à l'usage des langues (cf.

²⁷³ La formulation de la question centrée sur la difficulté et le français a sans doute contribué à cela.

grille d'analyse thématique des représentations REF). La pratique exclusive de la langue d'origine est perçue comme un obstacle chez ces professeurs, comme le notent Clerc et Rispaill (2008), ainsi que Nante (2008).

Les résultats des comparaisons infirment en partie notre hypothèse selon laquelle la surreprésentation des élèves alloglottes en France en EP conduit les professeurs à surestimer leurs difficultés langagières. L'idée semble se confirmer pour les professeurs du CP en EP qui déclarent un niveau inférieur concernant les alloglottes nés en France par rapport aux professeurs du CM2, et ne perçoivent pas vraiment de différence de niveau scolaire entre les alloglottes nés en France et les allophones. L'idée est néanmoins infirmée par les professeurs du CM2 qui, pour certains, indiquent une absence de lien entre maîtrise de la langue et plurilinguisme, pour d'autres, annoncent les mêmes niveaux pour les alloglottes nés en France que pour les monolingues, ou bien encore ne déclarent jamais le niveau insuffisant pour les alloglottes nés en France.

Nous avons vu aussi que les déclarations des professeurs du CP en EP trouvent leur écho chez les professeurs au CM2 Hors EP. Nous supposons que, plus qu'une influence du plurilinguisme spécifique à l'EP, se dessine une relation entre paysage linguistique des classes et représentations des difficultés langagières. Comme nous l'avons indiqué (chapitre 7, §), les professeurs du CP en EP ont un fort taux d'élèves alloglottes nés en France et aussi le nombre le plus important d'élèves faiblement exposés au français à la maison. Dans une moindre mesure, les professeurs du CM2 Hors EP ont un nombre plus important d'alloglottes nés en France par rapport à ceux du CP. Ces professeurs enregistrent, à l'intérieur de leur contexte, la majorité des allophones, au regard des résultats concernant les représentations des langues. Malgré une connaissance des langues importante chez les professeurs en EP, nous avons vu que des professeurs, quel que soit le contexte, indiquent des éléments de connaissance des langues qui sont en adéquation avec le plurilinguisme déclaré. Nous poursuivons le test de notre première hypothèse et nous gardons en tête cette potentielle relation.

Synthèse chapitres 7, 8 et 9

Plusieurs résultats relevés au fil de ces chapitres conduisent à penser qu'il existe une spécificité du plurilinguisme en EP, en comparaison avec le contexte Hors EP. L'EP, dont le CP en particulier, enregistre toujours le nombre le plus élevé d'élèves étrangers, de plurilingues (alloglottes nés en France et allophones), de plurilingues déclarant une pratique exclusive dans une autre langue et de plurilingues faiblement exposés au français.

Les langues minoritaires comme l'arabe, le comorien, le kabyle, le mahorais, le gitan, le bulgare et le malgache y sont surreprésentées.

Le nombre plus important d'alloglottes nés en France conduit-il les professeurs du CP à surestimer les difficultés langagières de ces élèves ? Les résultats montrent que les professeurs en EP identifient mieux les langues déclarées par leurs élèves. Il y a adéquation entre les langues les plus déclarées par les professeurs et celles déclarées par les élèves. Les résultats montrent aussi que les professeurs Hors EP ont des connaissances sur les langues des élèves. Les résultats tendent vers une relation entre les déclarations des professeurs et les paysages linguistiques de leurs classes. Par exemple, les professeurs qui ne mentionnent pas le français dans les pratiques langagières des élèves ont un fort taux de plurilinguisme dans leur classe. À l'opposé, les professeurs qui mentionnent seulement le français correspondent à des classes fortement monolingues.

Les résultats des représentations liées à la maîtrise de la langue de scolarisation indiquent que les professeurs du CM2 en EP ne surestiment pas les difficultés langagières des alloglottes nés en France. En revanche, ceux du CP déclarent davantage un niveau inférieur et ne perçoivent pas vraiment de différence entre les alloglottes nés en France et les allophones. Les déclarations des professeurs du CM2 Hors EP font écho à celles des professeurs du CP en EP. Nous mettons ces résultats en relation avec le fait qu'en EP au CP et en Hors EP au CM2 les alloglottes sont plus nombreux. De la même façon, ces professeurs mentionnent davantage de difficultés langagières par rapport aux autres professeurs. De plus, ces professeurs décrivent des difficultés langagières précises pour les alloglottes nés en France. Enfin, les résultats liés aux commentaires des professeurs du CM2 (HEP) relèvent de représentations sur les langues.

Au vu de ces résultats, nous pouvons dire que l'hypothèse selon laquelle les professeurs de l'EP surestiment les difficultés langagières des alloglottes nés en France est partiellement infirmée du fait que ce n'est pas le cas pour les professeurs du CM2. Ça l'est davantage pour les

professeurs du CP. Néanmoins, les déclarations des professeurs du CM2 (HEP) nuancent ce résultat. Les résultats montrent, au-delà d'une dichotomie EP et Hors EP, des représentations en fonction des paysages linguistiques présents dans les classes.

Les résultats obtenus révèlent des points de convergence avec quelquefois des nuances entre alloglottes nés en France et allophones. Concernant les résultats relatifs à la population totale, nous observons, en rapport avec la population d'élèves nés en France, que les alloglottes nés en France sont nombreux. Cependant, le plurilinguisme est plus accentué chez les allophones. Au regard de la population d'élèves nés à l'étranger, ces derniers sont majoritairement plurilingues.

Les alloglottes nés en France comme les allophones annoncent davantage accéder à une pratique conjointe (français et une autre langue). Cependant, les écarts entre pratique conjointe et pratique exclusive sont plus importants chez les alloglottes nés en France. À l'instar des allophones, les alloglottes nés en France peuvent déclarer deux autres langues en plus du français. Ils déclarent aussi une pratique exclusive. Toutefois, les alloglottes qui déclarent accéder à une pratique exclusive représentent 3 % de la totalité des alloglottes. Tandis que les allophones qui disent accéder à une pratique exclusive représentent 14 % de la totalité des allophones. Les alloglottes nés en France déclarent davantage une exposition moyenne au français. Néanmoins, les pratiques langagières des alloglottes nés en France se situent davantage entre une exposition moyenne et forte au français. Celles des allophones se situent entre une exposition moyenne et faible au français.

Les résultats relatifs à l'échantillon d'alloglottes nés en France et d'allophones faiblement exposés au français indiquent que les alloglottes nés en France, à l'instar des allophones, déclarent parler exclusivement une autre langue avec leurs parents et leur fratrie (seulement ceux du CP). Les parents des alloglottes développent des compétences en français et dans une autre langue. Ceux des allophones, des compétences exclusivement dans une autre langue. Le français pénètre dans les familles par le biais de la télévision pour les alloglottes nés en France comme pour les allophones. Pour la télévision, le français ou l'autre langue est déclaré par les deux groupes. En revanche, pour les amis, les alloglottes mentionnent une pratique conjointe, les allophones seulement le français. Nous pouvons supposer que les seconds, la plupart nouvellement arrivés, ne développent des amitiés qu'à l'école. Tandis que les alloglottes nés en France se réfèrent dans ces déclarations à la fois aux pairs et aux amis.

Chapitre 10. Comprendre les représentations dans l'action conjointe en didactique

Dans ce chapitre, nous présentons d'abord les résultats liés à l'analyse thématique et du discours (Bardin, 1995) des entretiens de Charlotte et Anne. Les résultats révèlent les représentations de ces professeurs au niveau des langues et du plurilinguisme.

Ensuite, nous présentons les résultats des analyses de séquences de lecture chez trois professeurs du CP en EP, Sandra, Charlotte et Anne. Les résultats sont présentés en fonction de l'ethnographie de la classe, l'approche didactique à partir de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier, 2007), de l'épistémologie pratique du professeur (*ibid.*). Les résultats sur les dispositions langagières des alloglottes nés en France ainsi que les usages du langage dans ces séquences sont présentés en synthèse.

10.1. Représentations des langues et du plurilinguisme

L'entretien de vidéoscopie avait pour objectif de comprendre les choix didactiques des professeurs lors des séances enregistrées. L'analyse des entretiens de vidéoscopie poursuit l'objectif premier d'étudier les représentations du professeur afin de comprendre par quoi il est potentiellement agi dans l'action didactique conjointe. Elle sert à nourrir l'épistémologie pratique du professeur (Sensevy & Mercier, 2007).

Avant de présenter les résultats, nous signalons quelques effets liés à l'entretien comme artefact. La question principale des entretiens tournait autour de la compréhension des actions didactiques du professeur. Toutefois, notre réflexion sur la problématique évoluait au fur et à mesure de la recherche. Dans les entretiens avec Charlotte et Anne nous cherchions à savoir les raisons du travail lexical intensif en lecture. Avec Anne, nous cherchions aussi à savoir quelle variable (linguistique ou sociale) pesait davantage pour elle dans les difficultés langagières des élèves. L'ordre de passation a donc eu des effets sur le degré d'élicitation du professeur.²⁷⁴ L'entretien de vidéoscopie comme outil d'interprétation collaborative dirige aussi le discours du professeur. Le visionnage de la séance au regard des difficultés langagières le conduit à parler des élèves perçus les plus en difficulté. Par conséquent, Anne et Charlotte ont surtout

²⁷⁴ Nous nous rendons compte que nous avons parfois suscité des représentations

évoqué les difficultés d'allophones ou d'alloglottes faiblement exposés au français (pour Charlotte).

10.1.1. Résultats de l'analyse de l'entretien avec Anne

L'entretien avec Anne a principalement révélé une conception totalisante de la langue, ainsi qu'une conception *monolingue* du plurilinguisme.

Anne perçoit le plurilinguisme des élèves à partir des compétences des parents en français. Elle estime ces compétences dans la communication parents-professeurs. Alors que nous l'interrogeons sur les pratiques langagières d'un élève allophone, voici sa réponse :

Nous {rires} j'ai bien aimé c'est euh... et il a dit qu'il parlait que français à la maison, il venait de l'étranger
 Anne sa mère elle parle pas du tout français
 Nous d'accord je vais le noter
 Anne {rires} mais pas du tout en plus. Euh non son père parle pas du tout français. Sa mère elle parle un peu français puisque c'était avec elle que je parlais justement
 Nous d'accord
 Anne c'est obligé qu'il parlait pas en français quand même sinon sa mère elle pouvait pas parler avec son père

Les pratiques langagières de l'enfant sont perçues à partir de la communication entre parents. Anne n'envisage pas que les parents puissent parler dans une langue entre eux, et dans une autre langue avec leur enfant. Ceci nous laisse penser qu'elle a davantage une conception monolingue du plurilinguisme. Les pratiques langagières de l'élève sont aussi perçues à partir du lieu de naissance des parents. Ailleurs, nous demandons à Anne si elle relie le problème de vocabulaire de ses élèves au plurilinguisme ou au milieu social. Anne lie le lieu de naissance aux pratiques langagières :

Anne parce que la langue certains fin ont des parents qui parlent, fin qui sont nés en France qui parlent français, donc c'est vraiment le côté social pour eux c'est juste que c'est pas qu'on a pas l'habitude d'utiliser des mots sortis d'un dictionnaire on va dire. Et d'autres forcément si les parents ont appris à parler récemment ils ont pas tout le vocabulaire possible. Je pense qu'il y a les deux hein qui jouent

Le raisonnement d'Anne est le suivant : les parents nés en France parlent français ceux qui sont nouvellement arrivés parlent une autre langue. En d'autres termes, le plurilinguisme est en lien avec la migration.

L'entretien révèle chez Anne une préoccupation pour les allophones. Elle associe souvent leur plurilinguisme à la difficulté. Elle décrit le mutisme de Kheira, élève allophone, lorsqu'elle était en grande section de maternelle :

Anne elle est arrivée en octobre de l'année d'avant

Nous d'accord
 Anne et elle commençait à peine à en parler cette année-là
 Nous d'accord
 Anne en maternelle elle a pas du tout parlé
 Nous d'accord, elle était, elle parlait pas quoi, elle était dans un mutisme en fait.
 Anne ouais elle parlait pas du tout français.
 Nous ah oui
 Anne fin, elle parlait pas.
 Nous d'accord
 Anne en classe elle parlait pas, à la maison je pense qu'elle devait parler avec maman mais là... en classe elle parlait pas du tout ++ eh oui. En fait tant qu'elle était pas sûre elle préférait pas parler je pense
 Nous d'accord elle avait pas encore confiance
 Anne c'est ça et du coup après là ça allait mais elle connaît pas elle avait pas tout le vocabulaire non plus

Ce qui est intéressant, c'est qu'Anne limite le mutisme de Kheira à l'école. Auger (2013) souligne que les professeurs étendent le mutisme des allophones à l'extérieur de l'école. Ainsi représenté, les professeurs ne reconnaissent pas les compétences plurilingues de l'élève hors de l'école. Nous ne savons pas si ce sont nos questions qui ont encouragé Anne à dire que Kheira parlait avec sa maman. À l'inverse des représentations décrites par Auger (ibid.), Anne évoque aussi l'insécurité linguistique de Kheira. Elle emploie l'expression « être sûre ». Par ailleurs, elle explique qu'elle s'assure souvent de la compréhension des mots chez Kheira, car elle sait que cet élève n'ose pas demander.

Le plurilinguisme de Kheira n'est pas totalement perçu comme un obstacle. Anne évoque le cas de Cristina, une autre élève allophone, et déclare que « Kheira a moins de difficultés ». Au cours de l'analyse des entretiens, une nouvelle catégorie est apparue. Nous l'avons désignée ainsi : « le plurilinguisme n'est pas totalement perçu comme un obstacle ». En général, certains passages des professeurs ne pouvaient être intégrés ni à la catégorie difficulté ni à la catégorie réussite. De fait, ces professeurs ne perçoivent pas le plurilinguisme comme un obstacle, mais ils ne le perçoivent pas pour autant comme un atout non plus. La catégorisation plurilinguisme non totalement perçu comme un obstacle a donc émergé de l'analyse des entretiens. En quelque sorte, les professeurs interrogés déclarent le plus souvent le plurilinguisme comme un atout par défaut. Ce que montre des exemples comparant les difficultés des plurilingues avec des monolingues de milieu social défavorisé, ou comme ici entre allophones.

Anne elle savait pas elle a dit non si je lui demande pas elle va pas le dire qu'elle le sait pas
 Nous d'accord mais c'est qu'avec elle que vous faisiez ça non ? Donc c'est elle qui était le plus en difficulté au niveau du vocabulaire ?
 Anne ben euh Christina je savais qu'elle savait pas, elle savait rien
 Nous d'accord ouais
 Anne donc forcément je vais pas lui demander si elle sait, elle sait pas donc
 donc je me dis tout ce que j'explique eh ben si elle arrive à comprendre déjà ce que je dis parce que même ça on n'y était pas.
 Nous hum mais Kheira oui parce que...

Anne Kheira elle comprends un peu, elle comprenait tout ce qu'on disait mais y avait des mots qu'elle connaissait pas.

Dans l'extrait précédent, Anne dit que Kheira n'avait pas tout le vocabulaire. Ici en comparaison avec une allophone venue plus récemment, Anne nuance ses propos. Elle reconnaît pour Kheira des compétences en compréhension orale. Des éléments de cet extrait laissent entrevoir chez Anne une conception totalisante de la langue « elle savait pas elle savait rien ». Cette conception est perceptible tout au long de l'entretien.

Le discours d'Anne laisse transparaître une idée de maîtrise, que ce soit en français ou dans les langues. La conception totalisante de la langue se retrouve dans l'extrait où nous interrogeons Anne sur le facteur prépondérant dans les difficultés des allophones nés en France. Elle répond que c'est le cumul (langue + milieu social), mais son exemple ne va pas dans ce sens. Elle distingue en effet les élèves dont les parents sont nés en France et ceux arrivés récemment. Pour les premiers, le problème se pose au niveau social et pour les seconds, au niveau de la langue. Sans doute a-t-elle employé le terme cumul en pensant à sa classe. Ensuite, nous demandons à Anne si un élève allophone né en France scolarisé Hors de l'EP a les mêmes difficultés lexicales qu'un allophone en EP :

Nous mais en revanche si un élève il est en contexte rep hors rep pardon et qu'il a que la langue c'est moins
 Anne ça existe c'est ça la question
 Nous c'est-à-dire qu'un élève soit, ait accès à + une autre langue et qu'il soit hors rep ?
 Anne non qui soit on va dire qu'il soit primo et qu'il vienne de...
 Nous non pas primo
 Anne juste qu'il parle plusieurs langues à la maison
 Nous voilà oui
 Anne ah oui non là je pense que non on aurait pas le même problème
 Nous voilà donc c'est le cumul des deux donc ?
 Anne ah oui je pense.
 Nous donc l'un ça serait que la langue et l'autre se serait la langue plus le côté social ?
 Anne oui je pense. et oui je pense y a des gens justement dans les beaux quartiers là-bas qui font exprès de parler deux langues à leurs enfants pour qu'ils soient pour qu'ils soient bilingues {ton ironique}. Ils sont pas en difficulté leurs enfants hein c'est des avocats des... Eh oui au contraire ils essayent de leur parler des fois anglais comme ça au moins ils sont directement bilingues.
 Nous et si ils leur parlent une autre langue par exemple des langues qui sont ici présentes mettons ici par exemple l'arabe ou le comorien tout ça et qui soient dans un contexte "favorisé" entre guillemets là non y aurait encore une différence ?
 Anne je sais pas, non je pense c'est...
 Nous ouais
 Anne si si ...si ils sont
 Nous donc le contexte il arriverait à enlever ces difficultés par rapport à la langue ou pas ?
 Anne le contexte en fait c'est le niveau social des parents
 Nous oui oui c'est ça dont on parle

Anne nous interroge d'abord sur le fait de savoir si, Hors de l'EP, il y a des allophones. Lorsque nous lui disons qu'il ne s'agit pas des allophones, sa réponse est intéressante. Elle semble concevoir deux types de plurilinguisme : celui de la migration représentée par les allophones et

un autre plurilinguisme. La conception totalisante de la langue chez Anne semble induire une conception monolingue du plurilinguisme pour les allophones. Elle parle d'eux comme des élèves ne pratiquant pas le français, soit comme des monolingues dans leur langue. La proposition « juste qu'il parle plusieurs langues à la maison » signifierait que, dans l'autre type de plurilinguisme, l'élève développe des compétences plurilingues qui incluent le français. Anne évoque ce plurilinguisme comme dynamique et de façon positive. En effet, elle dit : « ils parlent plusieurs langues » alors qu'elle décrit les allophones comme ne parlant pas français.

Nous comprenons, par la suite, que l'autre type de plurilinguisme est lié aux personnes de milieu social favorisé. Pour ces élèves, Anne dit « parler deux langues » et répète le terme « bilingues ». Le plurilinguisme est choisi pour ces élèves « qui font exprès de parler deux langues ». Nous notons l'ironie dans le ton d'Anne à ce moment précis. À plusieurs reprises, elle établit une frontière symbolique entre milieu social favorisé et défavorisé (« dans les beaux quartiers là-bas » vs quartiers nord ; éducation prioritaire vs hors éducation prioritaire...). De même dans un autre extrait :

Anne mais j'imagine {rires} que ceux qui sont dans ce genre d'écoles n'ont pas besoin d'expliquer tout ce vocabulaire ça c'est certain. Je pense même, peut être que même les élèves de certains quartiers ont peut-être plus de vocabulaire que moi-même
 Nous {rires}
 Anne non sérieusement {rires}. Eh oui parce que l'air de rien, on dit rien mais quand on vient des quartiers nord on a peut-être moins de vocabulaire que... que les ...

Sa dernière phrase peut dire quelque chose de son insécurité linguistique face à la maîtrise idéalisée de la langue chez des personnes de milieu social favorisé. Dans son discours, Anne semble associer les beaux quartiers à la réussite, au vocabulaire riche et au plurilinguisme élitiste et choisi. Pour cette raison, nous pensons que la conception de deux types de plurilinguisme (particulier et élitiste) ne relève pas d'une simple représentation. Elle semble être en lien avec la conception de la maîtrise du français chez Anne :

Anne ah oui non là je pense que non on aurait pas le même problème.
 Nous voilà donc c'est le cumul des deux donc ?
 Anne ah oui je pense.
 Nous donc l'un ça serait que la langue et l'autre se serait la langue plus le côté social ?
 Anne oui je pense et oui je pense y a des gens justement dans les beaux quartiers là-bas qui font exprès de parler deux langues à leurs enfants pour qu'ils soient pour qu'ils soient bilingues {ton ironique} ils sont pas en difficulté leurs enfants hein c'est des avocats des... Eh oui au contraire ils essaient de leur parler des fois anglais comme ça au moins ils sont directement bilingues.

Pour les allophones tout est à construire dans ce domaine. Pour les plurilingues, le milieu social aide à tout construire : « *Ils sont pas en difficulté leurs enfants hein c'est des avocats des ...* ». Une analyse de l'entretien d'Anne à partir des seules représentations sur les langues et le plurilinguisme peut en effet laisser penser qu'une conception dichotomique entre

plurilinguisme élitiste vs plurilinguisme particulier est prégnante chez Anne. Si Anne n'identifie pas dans son discours les allophones comme des plurilingues et les élèves de milieu social favorisé comme « bilingues » comme l'indique d'ailleurs Varro (1990). C'est davantage en lien avec sa conception de la maîtrise de langue en fonction du milieu social.

D'ailleurs pour Anne, le milieu social a une forte incidence sur la difficulté et la réussite de l'élève. Elle envisage que les parents choisissent l'anglais pour faciliter les études de leurs enfants, et donc leur avenir social. Nous profitons de l'évocation de l'anglais pour lui demander si la situation serait identique avec des langues comme l'arabe et le comorien, des langues minoritaires :

Nous et si ils leur parlent une autre langue par exemple des langues qui sont ici présentes mettons ici par exemple l'arabe ou le comorien tout ça et qui soient dans un contexte "favorisé" entre guillemets là non y aurait encore une différence ?

Anne je sais pas, non je pense c'est...

Nous ouais

Anne si si ...si ils sont

L'hésitation d'Anne laisse supposer qu'elle n'accorde pas le même statut aux langues en termes d'utilité. Elle ne semble pas savoir si le fait de parler arabe ou comorien dans un milieu social favorisé peut être aussi avantageux que de parler anglais.

La conception monolingue du plurilinguisme induit par une conception de maîtrise de la langue est explicite à la fin de l'extrait :

Anne donc si les parents ils ont un niveau d'étude important fin plus qu'un niveau d'études d'ailleurs un niveau de vie on va dire différent {rises} je pense qu'ils auront plein de vocabulaire que ce soit dans leurs langues maternelles ou dans ou en français souvent. Donc je pense pas que leurs enfants soient en difficulté. Parce que c'est le manque de vocabulaire on va dire... de la famille qui fait que les enfants manquent de vocabulaire en général

Nous et oui bien-sur

Anne après si on leur apprend tous les mots dans les deux langues, si les parents connaissent tous les mots dans les deux langues je pense que les enfants ils seront pas en difficulté

Le milieu social vu surtout à travers le niveau de vie implique une maîtrise du vocabulaire dans les deux langues. Nous notons la conception monolingue et totalisante de la langue « *Je pense qu'ils auront plein de vocabulaire que ce soit dans leurs langues maternelles ou dans ou en français souvent* ». Pour Anne, si les parents connaissent et font apprendre tous les mots dans les deux langues, l'élève n'aura pas de difficultés. Le raisonnement d'Anne semble être le suivant : les personnes plurilingues de milieu social favorisé maîtrisent le français et la seconde langue.

Nous interrogeons Anne sur le lien entre langue et vécu familial (investissement familial, désir d'intégration). Elle ne réagit d'abord pas à cette sollicitation, puis finit par dire :

Anne c'est sûr qu'on a entendu parfois des phrases du genre 'ah mais de toute façon pas la peine de parler français, le français c'est que pour le ventre' 'à la maison tu parles pas en français, le français c'est que pour le ventre'. Ok d'accord {rires}
 Nous ah bon ?
 Anne ouais j'ai déjà entendu cette phrase-là.
 Nous donc je pense que y a ça a aussi.
 Anne donc forcément les enfants ils ont pas envie de

Selon Anne, des parents ne trouvent pas d'intérêt à ce que leurs enfants parlent le français à la maison. Par conséquent, ils leur interdisent de le faire. Le français ne sert qu'à « manger », à subvenir à ses besoins, à trouver du travail. Les parents participent ainsi à la dévalorisation du français chez leurs enfants. Leurs décisions linguistiques ont donc une incidence sur la motivation de l'élève à l'école. La notion de volonté :

- est présentée comme une solution aux difficultés des élèves plurilingues (Auger, 2013) ;
- est véhiculée par les choix linguistiques des parents ;
- et entraîne ou pas la motivation de l'élève. Ici, l'interdiction de parler en français à la maison ne peut que logiquement démotiver les élèves.

10.1.2. Résultats de l'analyse de l'entretien avec Charlotte

L'entretien avec Charlotte est ponctué d'un va-et-vient entre une conception du plurilinguisme comme un obstacle ou non totalement comme un obstacle. Lors de l'échange filmé, elle était surtout centrée sur la description des difficultés des allophones.

Dans sa classe, Charlotte a créé un groupe de besoin composé principalement d'élèves faiblement exposés au français à la maison, des alloglottes nés en France et des allophones. La différenciation didactique et pédagogique menée avec les élèves du G2 se fait suivant la langue :

Nous donc pour chaque exercice en fait tu cibles les difficultés les...
 Charlotte ouais
 Nous mais eux c'est souvent par rapport à la langue
 Nous eux c'est souvent par rapport à la langue et euh... et après tu en as où c'est par -ra, et y en a c'est par rapport à + même par exemple les difficultés se repérer sur une feuille tout ça on peut pas les embêter avec ça parce qu'on est au moment de la lecture donc en fait là

La différenciation entre ce groupe et la classe se justifie au regard de leurs compétences langagières et de leurs besoins langagiers, notamment lexicaux :

Charlotte c'est vrai y a vraiment un groupe
 Nous ouais
 Charlotte ouais y a vraiment un gros groupe de ++
 Nous ouais d'élèves en difficulté
 Charlotte c'étaient ces deux-là et ces deux aussi + aussi ça fait quatre non et Laura ça fait cinq
 Charlotte cinq et par exemple Mohamed il parlait pas bien français
 Nous d'accord
 Charlotte donc il déchiffrait bien et tout mais...

Nous au niveau du langage la syntaxe tout ça
 Nous c'était plus dur {vidéo} ouais là je leur donne tous les mots qu'ils doivent chercher dans le texte après.
 Nous d'accord. Et tu leur demandes systématiquement de te définir les mots ?
 Charlotte ben là en particulier parce que là c'est vrai que comme y en avait beaucoup qui du point de vue du langage n'avaient pas de... de vocabulaire on le faisait beaucoup ouais.

Il est intéressant d'observer que, pour Charlotte, la langue c'est le langage et la syntaxe. Elle déclare que Mohamed, élève allophone, ne parle « pas bien » français. Extraite de l'entretien, cette proposition peut véhiculer une conception normée de la langue chez Charlotte. Nous pensons, au regard de l'économie générale de l'entretien, que Charlotte veut dire qu'il ne parle pas suffisamment bien le français. L'idée d'un vocabulaire insuffisant chez les allophones et les alloglottes faiblement exposés au français à la maison est prégnante chez Charlotte, de la même manière que chez Anne. Nous notons une conception totalisante de la langue chez Charlotte, qui désigne les élèves du groupe de besoin comme des élèves qui n'ont pas de vocabulaire.

Nous l'interrogeons sur le groupe de besoin. Notamment sur les raisons pour lesquelles Narimène, élève allophone, n'est pas intégré dans ce groupe :

Charlotte alors en fait Narimène elle était arrivée euh la même, elle elle était arrivée que cette année mais en fait elle avait très vite compris, elle avait très vite appris l'alphabet et les (...) et la combinatoire donc en fait de suite j'ai pu la mettre dans le groupe (...) Alors que Narimène elle est arrivée en septembre et fin septembre elle avait l'alphabet. Donc en fait

Charlotte explique que Narimène a des compétences en lecture suffisantes pour pouvoir suivre avec le reste de la classe. Malgré son arrivée récente, cette enfant a vite acquis les bases de lecture : « elle avait très vite compris, elle avait très vite appris ». Ses compétences sont reconnues en comparaison avec celles d'Alim, un autre élève allophone. Si le plurilinguisme n'est pas perçu comme un obstacle, c'est surtout en lien avec cette comparaison.

Plus loin dans l'entretien nous interrogeons Charlotte sur les raisons qui différencient les aides apportées à Narimène et Alim :

Nous oui parce que je me suis posé la question parce que j'ai vu que Narimène aussi elle était nouvellement arrivée
 Charlotte oui
 Nous alors c'est quoi qui différencierait Narimène d'Alim
 Charlotte non non
 Nous c'est surtout au niveau de la lecture ?
 Charlotte c'est ça. Et puis après y a aussi le travail à la maison
 Nous et oui c'est ça
 Charlotte y a aussi, parce que Narimène elle était nouvellement arrivée mais elle avait déjà été scolarisée
 Nous ah euh à l'étranger ?
 Charlotte en Algérie
 Nous beh oui
 Charlotte donc euh en fait
 Nous elle avait un peu des habitudes

Charlotte elle son seul souci c'était la langue
 Nous d'accord
 Charlotte alors que Alim il avait jamais été scolarisé
 Nous et oui et Laura non plus
 Charlotte donc voilà donc Alim par exemple lui il avait plein de soucis et et la langue et le fait de devenir élève
 Nous c'est ça
 Charlotte et déjà devenir élève c'était compliqué parce que même les gestes simples de lever le doigt,
 Nous lever le doigt oui
 Charlotte regarder au tableau, coller
 Nous tout ça c'était
 Charlotte découper tout ça c'était nouveau

Selon Charlotte, la différence entre Narimène et Alim se situe à plusieurs niveaux. Au niveau de la lecture, du travail à la maison et de la scolarisation antérieure. À propos du travail à la maison, nous notons l'absence de discours relatif à la famille (désinvestissement scolaire...). Narimène a été scolarisée en Algérie, tandis qu'Alim a débuté sa scolarité en France.

Pour Charlotte, le seul souci de Narimène, c'était la langue, c'est-à-dire la maîtrise de la langue. Notons que Charlotte dit explicitement que le plurilinguisme constitue un frein : « *Son seul souci, c'était la langue* ». Remarquons aussi qu'elle n'évoque pas directement la langue d'origine comme obstacle. Ses propos semblent dire que Narimène ne maîtrise pas suffisamment la langue française. Quant à Alim, il avait « *plein de soucis - et et la langue et le fait de devenir élève* ». Nous notons l'emphase produite par la construction « et ... et... » L'emphase alourdit la proposition et donne l'effet d'un cumul des difficultés. Le fait de devenir élève posait problème à Alim puisqu'il fallait tout lui apprendre, les gestes appris en maternelle comme découper, etc.

En d'autres termes, Charlotte affirme que les facteurs qui expliquent le frein ou le levier pour se saisir de la langue de scolarisation se situent surtout au niveau de la langue. Ces facteurs ne sont cependant pas limités à la langue et sont multiples. En outre, ils n'incluent jamais explicitement la famille.

Charlotte compare aussi l'attitude de Narimène avec un autre allophone Mohamed :

Charlotte c'est Mohamed.
 Nous ouais dont tu m'as parlé tout à l'heure il était nouvellement arrivé aussi ?
 Charlotte il est arrivé en septembre
 Nous ah d'accord mais il se débrouillait ?
 Charlotte mais il se débrouillait oui par contre lui par rapport à Narimène par exemple il était plus dans le... dans la discrétion. Dès qu'il savait pas au lieu de demander il,
 Nous ouais ouais
 Charlotte il laissait passer et il se renfermait un peu quoi (...)
 Nous en parlant de Narimène Elle oui à un moment elle se lève et elle te sollicite
 Charlotte oui elle a pas peur de demander.

Charlotte décrit l'attitude de Mohamed qui n'ose pas demander lorsqu'il ne comprend pas. Elle oppose son comportement (discrétion, enfermement sur soi) à celui de Narimène qui n'a « *pas peur de demander* », mais ne relie pas ce comportement à de l'insécurité linguistique.

À un autre moment, elle affirme que les difficultés des allophones ne sont pas uniquement liées à la langue, et dépendent aussi de la scolarisation antérieure. Comme ici pour le cas des mathématiques :

Nous alors en maths toi tu trouves qu'ils sont plus dégourdis ? La langue + elle a pas d'influence sur la ++ ?
 Charlotte alors y en a pour qui la langue n'a... mais là c'est toujours pareil en fait ceux qui arrivent d'un pays étranger et qui ont déjà été scolarisés
 Nous ça va
 Charlotte ça marche c'est-à-dire que euh + ils vont avoir au début des difficultés pour les noms des chiffres
 Nous beh oui forcément
 Charlotte mais bon voilà le nom des chiffres le fait de dire plus voilà mais par contre dans la logique...
 Nous le raisonnement il est le même de toute manière.
 Charlotte le raisonnement ça sera le même. Après y a les élèves qui ont pas la langue et qui ont pas été scolarisés avant et là c'est toujours pareil le problème c'est le raisonnement, la scolarisation de la maternelle c'est indispensable.

Charlotte déclare que les élèves ont des difficultés pour nommer les chiffres, les signes arithmétiques. Autrement dit, les difficultés sont seulement liées à la langue. En revanche, elle déclare que les allophones n'ont pas de difficultés au niveau de la logique mathématique, à condition d'avoir été scolarisés dans le pays d'origine, sinon la difficulté devient double (raisonnement logique et langue). Nous notons la conception totalisante de la langue dans l'utilisation de l'expression « ne pas avoir la langue ».

Charlotte évoque d'autres difficultés liées à la phonologie :

Charlotte c'est-à-dire que tous les sons euh voyelles A E I O U ON OU IN ça + ça va.
 Nous c'est simple
 Charlotte encore que le, après c'est difficile par exemple pour les enfants qui arrivent des pays euh... d'Algérie de Tunisie tout ça le [ɛ̃] et le [ã] là c'est compliqué pour eux parce qu'ils les ont pas
 Nous d'accord dans leur langue maternelle
 Charlotte ils les ont pas comme nous dans leur langue

Au départ, Charlotte cite un nombre de sons faciles pour les élèves. Puis, elle émet une concession. Certains sons *a priori* simples pour les élèves (comme le [ɛ̃] et le [ã]) sont difficiles pour des élèves allophones venant du Maghreb (« *c'est difficile, c'est compliqué* »). Ces sons n'existent pas dans leur langue d'origine, « *ils les ont pas* ». Charlotte souligne l'interférence linguistique due à des systèmes phonologiques différents. La proposition « *ils les ont pas comme nous dans leur langue* » marque la scission entre deux types de langue, le français et les autres langues.

À l'instar d'Anne, Charlotte est davantage préoccupée par les allophones :

Nous et cette année t'as moins d'élèves alloglottes cette année ?
 Charlotte ouais y en a moins
 Nous donc euh ça devrait aller mieux
 Charlotte ça ouais ben oui oui non mais après ils ont quand même d'autres + des difficultés mais j'en ai moins qui vraiment arrivent de pays étrangers cette année quoi
 Nous d'accord ah oui parce que c'était vraiment ++ y a plus de nouvelles + d'élèves nouvellement arrivés que de... ?
 Charlotte l'année dernière y en avait vraiment beaucoup moi ouais dans ma classe j'en avais vraiment beaucoup. Après ça dépend...
 Nous ils suivent quand même les cours avec les... d'accord.
 Charlotte ah oui oui après ils sont pris en CLIN euh deux heures par jours.
 Nous ah deux heures par jour d'accord.
 Charlotte enfin une heure et demie une heure et demie par jour ne général. Mais ils progressent très très très vite par contre sur
 Nous ouais ? Tant mieux hein
 Charlotte ça c'est impressionnant de les voir ils arrivent ils parlent pas un mot et quand ils repartent
 Nous ouais ça y est après hein c'est beau ben tant mieux parce que...
 Charlotte ouais parce que aussi c'est sympa à cet âge-là
 Nous ouais
 Charlotte ils apprennent tellement vite que

Charlotte déclare en filigrane sa difficulté face à « beaucoup » d'élèves allophones nouvellement arrivés. Elle affirme par ailleurs que d'autres élèves ont des difficultés. Elle revient sur le fait que les allophones apprennent rapidement. Elle est stupéfaite des progrès qu'ils font en si peu de temps. Ceci doit expliquer le fait qu'elle attribue à deux allophones un niveau supérieur à celui des alloglottes nés en France (Q5, Q. Profs).

À la différence d'Anne, Charlotte évoque des difficultés pour les élèves alloglottes nés en France.

Nous et après si y a des difficultés qui sont spécifiques aux élèves qui ont accès à une autre langue à la maison ça serait quoi ? La compréhension ? Le vocabulaire ?
 Charlotte la compréhension souvent ceux qui ont accès à une autre langue à la maison par exemple on leur montre on leur met des images à côté des mots

Elle cite la compréhension comme principale difficulté des alloglottes nés en France. Elle dit par la suite qu'Ali, un élève alloglotte, sait lire mais ne comprend pas le sens des mots « *il va lire la RU CHE mais il va pas se dire que ruche [...] ça veut dire quelque chose* ». Charlotte évoque aussi les remédiations qu'elle met en place pour pallier la difficulté liée à la compréhension, notamment l'image.

Plus loin, elle évoquera un autre moyen pour faire comprendre les mots : le mime

Charlotte voilà c'est ça et là on mime {vidéo}
 Nous d'accord. Parce que c'est trop abstrait pour eux.
 Charlotte c'est ça file, il file à toute allure.
 Nous même pour ceux qui pratiquent le français à la maison.
 Charlotte ah oui oui là même oui. C'est-à-dire que si y avait eu que des enfants qui pratiquaient le français on aurait dit il file à toute allure ça veut dire il s'en va rapidement.
 Nous t'aurais pas eu besoin de passer à la ...
 Charlotte on aurait peut-être pas mimé mais là il fallait mimer parce que même le il s'en va ça c'était trop
 Nous ça leur parle pas ?
 Charlotte ça leur parlait pas pour l'instant

Nous surtout ce groupe là
Charlotte oui oui oui

Charlotte commence par confirmer que l'expression filer à toute allure est abstraite pour tous les élèves, même ceux pratiquant le français à la maison. Elle affirme ensuite que, si dans sa classe il n'y avait que des élèves monolingues, elle aurait simplement défini l'expression sans passer par le mime. L'idée d'un manque de vocabulaire lié au plurilinguisme semble ici se renforcer, en particulier pour le groupe de besoin. Selon Charlotte, une définition simple telle que « *il s'en va* » ne faisait pas partie des acquis des élèves « *c'était trop, ça leur parlait pas* ». Notons toutefois qu'elle estime ce manque de vocabulaire provisoire, « *pour l'instant* ». Le plurilinguisme est envisagé comme une pratique insuffisante du français et du vocabulaire en particulier.

10.1.3. Synthèse des entretiens avec Anne et Charlotte

Les résultats de l'analyse des entretiens de vidéoscopie révèlent, chez Anne de la même manière que chez Charlotte, une conception de la langue comme un tout à maîtriser. De ce point de vue, les alloglottes et les allophones sont perçus comme ayant des difficultés au niveau du vocabulaire. Anne étend ces difficultés aux élèves de milieu social défavorisé.

Les deux professeurs reconnaissent des compétences aux plurilingues, mais pas au niveau du langage et du vocabulaire. La notion de maîtrise chez Anne induit une conception monolingue du plurilinguisme où tout le vocabulaire est maîtrisé. Pour Anne, le milieu social explique la réussite et la difficulté scolaire. Tant et si bien que le plurilinguisme des milieux sociaux favorisés est perçu comme un atout pour la vie scolaire et sociale.

Charlotte et Anne n'envisagent pas le plurilinguisme comme un atout. Elles s'attachent, plus souvent, à décrire les difficultés des alloglottes nés en France et des allophones. Néanmoins, le plurilinguisme n'est pas toujours envisagé comme seule explication des difficultés (milieu social pour Anne, scolarisation antérieure pour Charlotte). De plus, des monolingues sont signalés comme ayant des difficultés. Le discours d'Anne et de Charlotte n'envisage pas les élèves plurilingues comme des élèves *en difficulté*, mais plutôt comme *ayant des difficultés*. Anne et Charlotte ne perçoivent pas non plus le plurilinguisme comme un atout. Lorsqu'elles décrivent des compétences chez ces élèves, c'est souvent *par défaut*, en les comparant avec d'autres élèves plurilingues.

Les représentations d'Anne et de Charlotte se situent au niveau d'un plurilinguisme perçu comme un obstacle ou non totalement comme un obstacle. Chez Anne, vient s'ajouter une conception monolingue du plurilinguisme, ainsi qu'une confrontation entre un plurilinguisme

particulier et un plurilinguisme élitiste. Anne et Charlotte font directement référence à l'élève. Pour cette raison, les thématiques liées à l'usage des langues à la maison²⁷⁵, ou au glissement entre langue et vécu, sont absentes de leur discours.

Ces résultats semblent montrer l'influence des pratiques langagières des alloglottes nés en France (pour Charlotte) et des allophones (pour toutes les deux) dans les représentations des professeurs. Et en particulier, les pratiques langagières des élèves les moins exposés au français à la maison. L'analyse des séquences de classe confirmera ou nuancera cela.

²⁷⁵ Nous avons beaucoup insisté pour qu'Anne évoque les politiques linguistiques de la famille.

10.2. Analyse des séquences de lecture en EP

10.2.1. Analyse et interprétation de la séquence chez Sandra

10.2.1.1 Ethnographie de la classe

Le jour de l'observation filmée (le 9 février 2015), 17 élèves sont présents : la majorité d'entre eux sont alloglottes et de milieu social défavorisé. Sandra estime que sa classe a un niveau moyen. Lors de la séquence que nous analysons, le groupe est réduit à 13 élèves, les 4 autres (Lina, Meriem, Anis et Sohaybe) étant au fond de la classe avec la maitresse PARE²⁷⁶. Au cours de la séquence, 2 élèves (Salim, un allophone et Chris, un monolingue) sont exclus de la classe.

09/02/2015	Sandra	EP	Niveau scolaire moyen
	5 ans et demi EP	CP	
		13 élèves	
	Alloglottes 5		Favorisé B 1
	Allophones 2		Moyen 4
	Monolingues 4		Défavorisé 8
	Inconnu 2		Inconnu 4

Tableau 41 : Ethnographie de la classe de Sandra

La majorité des élèves de la classe est plurilingue. Les élèves alloglottes ont tous une exposition moyenne au français. Les allophones ont une exposition faible au français (3 pour Evin et 4 pour Salim). Sandra connaît bien les pratiques langagières de ses élèves. Elle identifie 5 langues sur les 7 langues déclarées par les élèves. Le plan de la classe consultable en annexe (cf. annexe 24, p. 93) apporte d'autres éléments.

10.2.1.2. Présentation de la séquence

Le synopsis de la séquence chez Sandra est consultable en annexe (cf. annexe 26, p. 98). La méthode de lecture de Sandra repose sur l'histoire de personnages, *les Alphas*, qui représentent chacun un son. Capturés par une sorcière, les alphas sont libérés au fil des séances à travers des exercices de phonologie et de lecture du *mécano*²⁷⁷, une fiche où sont associés les alphas pour

²⁷⁶ Projet d'Aide à la Réussite des Élèves.

²⁷⁷ Une photographie des *Alphas* et du mécano sont consultables en annexe (cf. annexe 32, p. 136).

former des syllabes et des mots. Sandra déclare (entretien par courriel ; cf. annexe 23, p. 91) qu'elle se sert de cette méthode depuis septembre et jusqu'à juillet, mais qu'elle s'en détache au fur et à mesure de l'année. Cette méthode de lecture permet, selon elle de :

« - mémoriser plus facilement les relations entre les lettres et les sons grâce au nom des personnages, le bruit qu'ils font ; et grâce aux histoires qui permettent de retenir l'association de lettres (ou / on / au, etc.)
- attirer l'attention des élèves qui s'attachent aux personnages » (Sandra, extrait de son courriel).

Au cours de cette séance, c'est l'alpha fusée (correspondant au son [f]) que les élèves doivent libérer. Pour ce faire, ils vont d'abord dire des mots contenant ce son, puis lire des mots, des phrases et des syllabes. C'est cette dernière séquence que nous analysons. Sandra demande tour à tour aux élèves de lire. Dès le deuxième mot, elle ajoute une autre tâche : définir les mots lus. La plupart du temps, elle prend la responsabilité de définir elle-même les mots.

Pour la lecture des mots, elle interroge les élèves individuellement ; pour ce qui est de la définition, elle interroge la classe collectivement. Nous nous attacherons à analyser, au regard de notre problématique, si Sandra différencie ses actions. Si tel est le cas, il nous faudra identifier pour quels motifs et quel profil langagier de l'élève. Nous présentons les actions didactiques conjointes en nous appuyant sur la grille d'analyse (théorie de l'action conjointe en didactique et dispositions langagières des élèves). Observer à qui s'adresse Sandra est d'emblée biaisé par la composition de la classe majoritairement alloglotte. En revanche, regarder sa position et la nature des objets qu'elle introduit pour l'élève peut dire quelque chose de ses choix.

10.2.1.3. Analyse à partir de l'action conjointe en didactique

10.2.1.3.1 Dévolution relative au décodage (lecture) des mots

Sandra dévolue la tâche de déchiffrage, de la même façon, à toute la classe. Elle adopte une position basse et n'introduit pas d'élément dans la mésogenèse lors de la régulation. À quelques exceptions près, nous les décrivons à partir de ses régulations :

Au début de la séquence, Sandra définit et dévolue la tâche à la classe, puis s'adresse à Chris, un élève monolingue :

Sandra	alors maintenant... nous allons lire le mécano de la fusée chut + Chris tu lis les mots quand la fusée attrape monsieur A qu'est-ce que ça fait ?
Chris	FA
Sandra	oui et quels sont les mots ?
Chris	éléphant
Sandra	éléphant est-ce que ça marche ? alors tu le vois FA écrit ? {Chris ne répond pas}
Sandra	quels sont les mots avec FA à l'intérieur + Chris ? Allez on lit les mots. Quand la fusée attrape monsieur A ça fait FA. Qu'est-ce qu'il y a écrit ici ?

Elle dévolue la tâche à Chris, dans une position basse. Ensuite, elle lui demande de lire les mots. La réponse de Chris étant erronée, Sandra fait appel implicitement à la règle selon laquelle on doit entendre la syllabe FA « *Éléphant est-ce que ça marche ?* ». Devant le silence de Chris, Sandra apporte dans le milieu d'autres éléments, comme lire le mot où figure la syllabe FA. Devant l'absence de réponse, Sandra renonce à confier à Chris cette tâche et la dévolue de nouveau à l'ensemble de la classe. Les actions didactiques répétées de Sandra pour faire lire les mots à Chris se sont traduites par l'introduction dans le milieu de nouveaux éléments. En revanche, Sandra est restée dans une position basse. Elle aurait pu lire avec lui le premier mot, où montrer au tableau quel mot il devait lire. Nous pensons qu'elle ne fait rien de cela car nous sommes au début de la séquence : Sandra veut que les élèves agissent de leur propre mouvement. Elle n'insistera pas non plus avec Chayma, une élève monolingue, qu'elle interroge juste après Chris.

Lorsqu'elle demande à Evin de lire, une élève allophone, Sandra régule sa réponse en introduisant dans le milieu trois éléments : le scandement du mot, la lenteur dans la prononciation et l'emphase (signalée par un trait) :

Sandra filer + oui filer filer c'est faire des fils, filer la laine par exemple ou alors filer à la vitesse de l'éclair c'est-à-dire partir très vite d'accord. {Sandra mime} Ici + c'est facile ça Evin
Evin fi ++
Sandra fii + nniir d'accord Evin ? Finir

(...)

Sandra alors + Evin tu essaies de lire ce mot
Evin xxx
Sandra Flaa ++ mmee ++ une+ flamme

Pour réguler les réponses des élèves, Sandra introduit dans le milieu la répétition pour attester que la lecture du mot est exacte. Pour Evin, elle ajoute le scandement et la voix lente (premier et deuxième extraits), ainsi qu'une intonation suave. De plus, elle adopte une position haute puisqu'elle termine à sa place la lecture du mot. Pour le second extrait, nous ne savons pas pourquoi Sandra effectue la tâche à la place d'Evin. Sans doute est-elle restée silencieuse ? Notons aussi qu'elle lui dévolue la tâche en l'encourageant : « *c'est facile ça, Evin* » et « *alors + Evin tu essaies de lire ce mot* ». Dans cette séquence, Sandra n'emploie les encouragements qu'à deux reprises, ici et pour Chayma. Cependant, pour Chayma, les encouragements se font *a posteriori*, face à son absence de réponse :

Sandra Affamé. Ici Chayma
Chayma xxx
Sandra Une, une quoi... ça je suis sûre que tu sais le lire Chayma. Chut. Une ? Alors Chayma. Peter est-ce que tu sais lire ce mot ? {Zoom sur le vidéo projecteur}

La différence doit vraisemblablement se situer dans la connaissance des compétences des élèves. Sandra demande à Evin d'essayer alors que, pour Chayma et Peter, elle parle de savoir lire (« *tu sais lire* »).

Sandra agira à peu près de la même manière avec Selma, ainsi qu'avec Peter et Ambre, deux élèves monolingues :

Selma	FON
Sandra	FON
Selma	DRÉ
Sandra	DRE
(...)	
Sandra	Fou très bien fou donc Peter fou qu'est-ce qu'il y a écrit ici ?
Peter	FOU + LE
Sandra	non pas la foule la ++ foudre
Peter	foudre
(...)	
Ambre	frappe
Sandra	ah attention quand il y a E R à la fin d'un mot ça fait comme dans boulanger ça fait É + donc ça fait + FRA + PPER

Sandra adopte une position haute et régule l'action en donnant la réponse. Pour Selma et Peter, elle signale leurs erreurs en soulignant les syllabes par l'emphase, mais n'ajoute pas le scandement ni la lenteur, ni un élément de correction. En revanche, dans le cas d'Ambre, elle ajoute des éléments dans la mésogenèse : une règle de phonologie. Elle scande les syllabes pour marquer l'emphase. À la différence d'avec Evin, Sandra ne parle pas lentement. Étant donné que l'erreur d'Ambre arrive après celle de Selma et qu'elle se situe au même niveau, nous pouvons supposer que Sandra rappelle la règle de phonologie, à ce moment-là, car elle perçoit que c'est important. Aussi, lors de la séance nous apprenons que c'est la règle étudiée en ce moment dans la classe.

Il arrive aussi que Sandra signale une erreur, mais tout en laissant l'élève terminer la tâche. C'est le cas avec Chafik, un élève alloglotte, à qui elle demande de lire « approfondir ». Sandra n'introduit aucun élément dans le milieu. De surcroît, elle reste dans une position basse :

Sandra	c'est pour essayer par exemple la vaisselle et tout ça, un chiffon. Ça c'est un mot compliqué +
Chafik	
Chafik	PRO FON
Sandra	ah non
Chafik	approfondir

En effet, lorsque Chafik fait une erreur, elle ne l'aide pas, mais seulement lui signale que ce n'est pas exact. D'après l'auto-correction que Chafik fait, nous pouvons supposer que Sandra sait qu'il en est capable. D'ailleurs, malgré la difficulté, c'est à lui que Sandra décide de confier la tâche. Elle dit « *ça c'est un mot compliqué* », elle fait une pause puis dit « *Chafik* » que nous

pouvons traduire par : c'est un mot compliqué, donc je le confie à Chafik qui est capable de le lire. S'il n'y avait pas eu la pause, on aurait pu le traduire comme un encouragement à l'instar de ce qui s'est produit pour Evin où Sandra a enchaîné les mots (« *ici + c'est facile ça Evin* »). Sandra agira de la même façon avec Chafik, à la fin de la séquence où il se trompe sur la lecture d'une syllabe :

Sandra	donc FOL et euh Chafik qui n'a pas fait encore
Chafik	FLI
Sandra	non pas FLI
Chafik	FIL

Elle reste dans une position basse pour le laisser se corriger. Il semble que Sandra ait (et donne) confiance en Chafik. D'ailleurs, pour la lecture des phrases, elle l'interroge lui, ainsi que Khelifa, un autre élève alloglotte :

Sandra	la phrase ici Khelifa
Khelifa	Fanny a fini son château fort
Sandra	bravo Fanny c'est un prénom a fini son château fort. La phrase suivante ++ euh + oui Chafik
Chafik	le FAU VE affamé se ++ faufile dans les flammes
Sandra	bravo

Khelifa a une lecture fluide. Nous pensons que Sandra s'appuie sur lui pour cette raison. Nous notons qu'elle emploie l'appréciation « *bravo* » qui traduit son enthousiasme à trois reprises au cours de cette séquence. Ici, à deux reprises et une troisième au début de la séquence, pour Chafik également.

10.2.1.3.2. Interprétation de l'analyse de la tâche de décodage

Nous pouvons dire que, pour la tâche de décodage, Sandra adopte une position basse et régule les réponses exactes des élèves par la répétition et, parfois, une appréciation. Néanmoins, lorsqu'il s'agit de réguler des erreurs, elle agit différemment :

- **Elle adopte une position haute pour les monolingues.** Elle renonce à leur confier la tâche (Chris et Chayma au début de la séquence) ou s'empare elle-même de la tâche en donnant la réponse (Peter et Ambre). Elle n'introduit pas toujours d'éléments explicatifs dans le milieu et ne permet donc pas à ces élèves de rejouer le jeu.
- **Elle adopte une position haute pour une élève allophone,** Evin, pour qui elle introduit des éléments dans le milieu pour l'aider (encouragements, scandement, intonation douce et voix lente).
- **Elle adopte une position basse pour Chafik, un élève alloglotte.** Malgré ses erreurs, Sandra lui permet de rejouer le jeu sans introduire une stratégie gagnante dans le milieu pour l'aider. À travers ses actions, et à travers les marqueurs de confiance et

d'évaluation positive (« *bravo* »), Sandra semble conférer une position particulière à Chafik.

Soulignons un dernier élément d'explication : Sandra donne des responsabilités différentes aux élèves, cela se fait aussi en fonction des responsabilités que ces élèves veulent bien saisir. Elle renonce à dévoluer la tâche à Chris et à Chayma, car ces derniers restent silencieux. Elle veut faire avancer le temps didactique à ce moment-là. Alors que Chafik lève le doigt à plusieurs reprises au cours de la séquence, il donne des réponses, à deux reprises, sans l'autorisation de Sandra.

Ces éléments d'analyse concordent avec les déclarations de Sandra au questionnaire :

- concernant la question 5 (Q5, Q. Profs) relative à la maîtrise de la langue, elle déclare que les monolingues et les alloglottes ont un *bon* niveau. Pour les allophones, elle coche les niveaux *moyen* et *insuffisant*.
- de plus, à la question 6 (Q6, Q. Profs) elle indique des difficultés, uniquement pour les allophones, au niveau de la lecture, de l'écriture et de l'oral.

Nous pouvons supposer que Sandra n'apporte pas d'éléments dans le milieu des monolingues et de Chafik, car, pour elle, ces élèves s'en sortent bien comparativement aux allophones. Cependant, si Sandra n'opère pas de distinction entre les monolingues et Chafik dans l'aide apportée, elle donne la possibilité à ce dernier d'occuper une place importante dans le jeu.

10.2.1.3.3. Dévolution relative au vocabulaire

Regardons désormais les transactions didactiques en cours dans la tâche consacrée au vocabulaire. Précisons que cette tâche n'est pas prévue par Sandra, il n'y a donc pas de moment où elle la définit. Nous allons d'abord présenter les mots définis, ainsi que la prise en charge de la tâche par Sandra où les élèves :

Dévolution Mots	Sandra	Fausse dévolution	Élèves
Une rafale	✓		
Faner			✓
Une faute		✓	
Un fauve			✓
Un défaut			✓
Faucher	✓		

Se faufiler			✓
Un défi		✓	
Filer	✓		
Une fondue	✓		
Un chiffon		✓	
Approfondir	✓		
Fondre	✓		
La foudre	✓		
Une foulure	✓		
Un frisson	✓		
Le front	✓		
Une flamme	✓		
Flatter	✓		
Flotter	✓		
Une moufle	✓		
Un souffle	✓		
Affamé			✓
23/ 27 mots	15	3	5

Tableau 42 : Liste des mots définis au cours de la séquence chez Sandra

La majorité des mots lus font l'objet d'une définition (23/27). Pour la tâche de vocabulaire, Sandra occupe une position haute vis-à-vis de la classe tout au long de la séquence. Sur les 27 mots lus au cours de la séquence, Sandra prend la responsabilité de définir la majeure partie des mots (18 mots), de façon directe, c'est-à-dire sans poser de question (colonne Sandra, soit 15 mots) et de façon indirecte en posant une fausse question (colonne fausse dévolution, soit 3 mots).

Elle dévolue la tâche aux élèves pour seulement 5 mots et ne dévolue aucune tâche pour 4 mots « affiche », « finir », « fou » et « frapper ». Elle dévolue réellement les tâches en employant la tournure interrogative « est-ce que... » ou « qu'est-ce que ? ». À trois reprises, elle ne dévolue pas la tâche aux élèves. Elle s'assure que les élèves connaissent les mots. Plusieurs éléments l'indiquent :

- Pour les mots « faute » et « défi », l'intonation de sa voix et la tournure « vous savez ce que c'est ? ». Aussi, le fait de ne pas réguler les réponses erronées de Selma assise à

côté d'elle « oui elle qui creuse » pour le mot « défaut », et « c'est quand on se frappe » pour mot « défi ».

- Pour le mot « chiffon », malgré la tournure interrogative « est-ce que vous savez ? », l'intonation.

Examinons à présent dans le détail si elle maintient cette position pour tous les élèves. Nous regarderons aussi si elle introduit des éléments différents dans la mésogenèse en fonction des élèves. Et si différenciation il y a, nous analyserons les actions didactiques et les profils langagiers des élèves.

Parmi les mots *réellement* dévolus aux élèves, figurent en premier lieu le verbe faner :

Sandra faner bravo. **Est-ce que vous savez ce que ça veut dire faner ?**
 EE oui
 Sandra faner + levez le doigt si vous savez ce que ça veut dire faner {pas de doigts levés à la caméra}
 Qu'est-ce qui peut être fané ?
 E xxx
 Sandra qu'est-ce qui peut être fané ? {Assia lève le doigt} Assia
 Assia des fleurs
 Sandra oui les fleurs peuvent être fanées **c'est quand** les fleurs sont en train de mourir vous savez quand les pétales ils deviennent tout moches et qu'ils tombent on dit que la fleur est fanée donc fané ça veut dire que + la fleur est en train de mourir {Sandra mime}

Dans une position basse, Sandra demande aux élèves s'ils connaissent le sens du verbe faner : « *est-ce que vous savez ce que ça veut dire faner ?* » Suite à leur réponse collective positive, elle demande aux élèves de lever le doigt. Les élèves figurant dans le champ de la caméra ne lèvent pas le doigt. Sandra adopte une position intermédiaire et introduit une aide dans le milieu : pour quel objet du monde se verbe peut-il s'employer ? Sans doute, Sandra s'est rendu compte de la difficulté que posait le verbe dans sa forme transitive « faner ». L'utilisation la plus courante se situant à la forme pronominale, elle dévolue une nouvelle tâche « *qu'est-ce qui peut être fané ?* ». Ainsi, Assia, élève alloglotte, est en mesure de répondre à cette question. Sandra régule la réponse d'Assia et donne, dans une position haute la définition du verbe.

Pour les mots « fauve », « défaut » et « se faufiler », Sandra demande aux élèves s'ils connaissent le mot :

Sandra fauve **est-ce que vous savez ce que c'est** un fauve ?
 EE non
 Sandra Jean qu'est-ce que c'est un fauve tu le sais ? {Jean est hors caméra. Il ne répond pas}
 Sandra un fauve c'est une bête sauvage par exemple les lions, les tigres tout ça se sont des fauves un, défaut, est-ce que vous savez ce que c'est un défaut ?
 Marie c'est quelque chose qui ne se ressemble pas
 Sandra non un défaut c'est quand, c'est quelque chose **qui** n'est pas très bien par exemple quand on est méchant c'est un défaut alors que quand on est gentil c'est une qualité euh... un défaut c'est euh si on frappe euh les gens ou euh... qu'est-ce qu'il pourrait y avoir comme défaut ? Quand on est menteur, ça se sont des défauts, des choses qui ne sont pas bien d'accord ?

(...)

Sandra est-ce que ça + vous savez ce que ça veut dire ?
 EE non
 Marie moi je sais Marie lève le doigt { elle mime l'action }
 Sandra se faufiler c'est par exemple si y a plein de monde hop + on se faufile entre + pour passer devant les autres. {Sandra mime}
 Selma ah oui + c'est vrai
 Sandra d'accord ?
 E moi je l'ai déjà fait + ça

La réponse négative des élèves, le silence de Jean (alloglotte), d'une part, ainsi que la réponse erronée de Marie (alloglotte) « *c'est quelque chose qui ne se ressemble pas* », d'autre part, conduisent Sandra à donner la définition. Dans ces deux cas, elle régule de la même manière. Dans un premier temps, elle dévolue la tâche dans une position basse, mais face au « non » de quelques élèves, au silence de Jean et à l'erreur de Marie, elle adopte une position haute. Notons toutefois que, pour se faufiler, Marie veut prendre la responsabilité de cette tâche, mais Sandra ne la lui donne pas.

La définition du mot « affamé » est trouvé par Chafik, mais pas complètement :

Sandra le fauve affamé, qu'est-ce que ça veut dire affamé ?
 Chafik c'est quand on a faim
 Sandra quand on a très très faim le fauve affamé se faufile donc ça veut dire qu'il passe entre {Sandra fait un geste}se faufiler c'est passer entre + d'accord les flammes. C'est-à-dire qu'il passe à travers les flammes d'un feu il se faufile à travers les flammes d'un feu d'accord ?

De la même façon que pour les autres, Sandra régule en donnant la réponse dans une position haute. Si elle ne s'attarde pas sur la définition, ce n'est pas parce que Chafik a approché le sens du mot. C'est plutôt, semble-t-il, parce que celui-ci est inclus dans une phrase dont les mots sont répétés et définis, un à un, par Sandra.

Au regard des transactions didactiques décrites, il n'est pas possible d'effectuer une comparaison à proprement parler, car tous les élèves de ces extraits sont des allogottes ou ont des pratiques langagières inconnues (Célia et Selma). De plus, il n'y a pas de différenciation dans les actions didactiques de Sandra. Elle dévolue dans une position basse et puis, quelle que soit la réponse (silence, erreur), elle s'empare de la tâche dans une position haute.

Plus encore, elle ne fait pas cas des réponses erronées de Selma, ni de celle de Marie qui la sollicite pour répondre. Ceci nous conduit à penser que ce qui prime pour Sandra, à ce moment-là, c'est le collectif et le fait d'enseigner des mots (nouveaux) aux élèves. C'est pour cela que nous parlons ici d'institutionnalisation. Dans une position haute, elle donne la définition des mots, rendant les élèves comptables du savoir à retenir. Elle utilise pour cela, l'expression « d'accord ? ».

Regardons à présent, comment se traduisent les actions didactiques de Sandra. Dès le 2^e mot lu, à savoir « rafale », Sandra en donne la définition. Elle introduit plusieurs objets langagiers pour institutionnaliser le savoir :

Sandra une + une rafale + **une rafale c'est** quand on envoie plein de choses en même temps ou alors ça exemple c'est pour prendre plein de photos tac tac tac comme ça quand on dit qu'on prend des photos en rafale {Sandra mime, accélération de la voix }

L'exemple sert à expliquer le sens du mot. Il est accompagné d'onomatopées « tac tac tac », et d'une accélération dans la parole. L'exemple est aussi mimé par Sandra. Nous notons les deux étapes : l'explication de l'un des sens de rafale (« une rafale c'est ») accompagnée de l'action qui l'illustre ; puis un exemple mimé qui explique une expression courante, prendre des photos en rafale. Dans l'un comme dans l'autre, Sandra s'appuie sur des actions pour définir les mots aux élèves.

Les objets langagiers (mimes, gestes, onomatopées...) vont être introduits dans le milieu, à plusieurs reprises, au cours de la séquence :

Sandra utilise le mime pour définir les mots suivants :

- faner

Sandra oui les fleurs peuvent être fanées c'est quand les fleurs sont en train de mourir vous savez quand les pétales ils deviennent tout moches et qu'ils tombent on dit que la fleur est fanée donc fané ça veut dire que + la fleur est en train de mourir {Sandra mime }

- faucher

Sandra c'était Selma + faucher + faucher c'est quand on coupe le blé comme ça avec une faux d'accord {Sandra mime }

- se faufiler

Sandra se faufiler c'est par exemple si y a plein de monde hop on se faufile entre pour passer devant les autres {Sandra mime }

- filer

Sandra filer oui filer filer c'est faire des fils, filer la laine par exemple ou alors filer à la vitesse de l'éclair c'est-à-dire partir très vite d'accord {Sandra mime, accélération de la voix }

Nous notons qu'avant le mime elle introduit aussi un élément lexical l'homophonie dans deux sens du verbe filer : filer la laine et filer à la vitesse de l'éclair.

- frisson

Sandra très bien un frisson c'est quand vous savez

EE oui

Sandra on a la chair de poule tout ça qu'on fait **brrr** comme ça d'accord ? ça c'est un frisson {Sandra mime}

Sandra utilise le geste pour désigner :

- la cheville

Sandra RE {Sandra fait un geste} une foulure par exemple quand on fait du sport si on se tord la cheville on peut se fouler la cheville ça veut dire qu'on aura une foulure + vous voyez ce que c'est ?

EE non

Sandra quand on a mal après + c'est quand on se fait mal aux articulations à la cheville aux poignets tout ça

- le front

Sandra le front, front **donc c'est ça hein** + vous le savez {Sandra désigne son front}

- les doigts

Sandra une moufle. Vous savez ce que c'est les moufles ? Ce sont les gants qui n'ont pas de doigts là où **ça fait tout comme ça** {Sandra montre ses doigts}

E ah oui mon frère il en a

- la flamme

Sandra FLA + MME + une+ flamme. D'accord **une flamme c'est + le feu** est composé de flammes y a plein de flammes dans le feu d'accord {Sandra fait un geste vers le haut} ?

E en fait le feu i- i- il se lève

Sandra il se lève ?

E le feu il devient plus fort

Sandra ah tu veux dire quand i- -il ++ d'accord oui mais là y a enfin y a forcément des flammes même avec un tout petit feu y a forcément des flammes par exemple quand vous allumez une allumette y a une flamme au bout. Célia arrête de jouer avec ça s'il te plait

Selma c'est comme une pointe

Sandra change d'intonation pour les mots « défi » et « flatter » ou accélère sa voix pour mimer « se faufiler ».

Les onomatopées sont utilisées pour les mots « frisson », « se faufiler » et « souffle » :

Sandra un souffle donc un + un souffle c'est **fouou** {Sandra souffle} d'accord ?

Lorsqu'elle ne mime pas directement l'action, **Sandra s'appuie souvent sur une situation concrète**, des exemples pour définir les mots :

- elle donne des exemples pour « défaut », « chiffon », approfondir » et « fondre »

- elle immerge les élèves dans des situations précises
 - en jouant sur la voix pour « défi » et « flatter »

Sandra par exemple ouais t'es même pas cap de courir le plus vite jusque là-bas {changement d'intonation} D'accord ? (...)

Sandra flatter + flatter c'est par exemple {changement d'intonation, les élèves rient} oh comme vous êtes beau, oh comme vous êtes fort, oh comme vous êtes intelligent + ça c'est flatter »

- en détaillant la situation pour « fondue », « flotter »

Sandra une fondue c'est quand on fait bouillir de + du fromage ou de l'eau, euh de l'huile et on met de la viande dedans et on met des croûtons pour manger la fondue de fromage + vous avez déjà entendu parler de la fondue de fromage ?

EE non

Sandra ou de la fondue de bœuf ? C'est un repas en fait c'est un plat.

Notons que, parfois, Sandra suit son action par une explication plus abstraite de la définition (« quand on dit qu'on, on dit que, c'est-à-dire, ça veut dire que »). Parfois, la définition se limite à l'action (« se faufiler », « frisson », « front », « moufle »). En d'autres termes, le geste et le mime sont une étape vers une explication ou la remplacent. Il arrive aussi que Sandra explique une définition sans médiation

Sandra la foudre c'est les éclairs dans l'orage d'accord ?

Selma ça fait trop peur + j'ai trop peur moi (...)

Sandra bravo Fanny c'est un prénom a fini son château fort

Interprétation de l'analyse concernant la tâche de vocabulaire

La tâche concernant la définition des mots n'est pas totalement dévolue aux élèves pour plusieurs raisons.

De fait, quand Sandra prend en charge la majeure partie de la tâche, lorsque les élèves répondent qu'ils ne connaissent pas la signification de tel ou tel mot ou font des erreurs. Notons à ce propos que les premiers mots dévolus aux élèves n'ont pas fait l'objet d'un succès. Cela peut expliquer que par la suite, Sandra renonce à dévoluer la tâche aux élèves. Cependant, nous avons remarqué qu'elle ne donne pas la responsabilité à certains élèves qui la demandent pourtant, à Marie par exemple. Elle ne donne pas l'occasion à certains élèves de rejouer le jeu et ne régule pas les réponses de Selma assise près d'elle. Elle permet aux élèves de rejouer le jeu seulement pour le mot faner. Ces éléments concourent à nous laisser penser que l'enjeu

didactique de cette tâche pour Sandra est d'enseigner (au sens premier du terme)²⁷⁸ des mots nouveaux aux élèves. Ses propos recueillis par courriel tendent vers cela. Ses réponses sont consultables en annexe (cf. annexe 23, p. 91) :

Nous dans cette phase tu demandes systématiquement aux élèves de définir les mots lus ou tu les définis toi-même, s'agit-il d'un objectif fixé a priori, pour enrichir leur vocabulaire ?
Sandra il s'agit d'un objectif secondaire, le premier étant d'être capable de déchiffrer un mot même jamais entendu. La plupart du temps je choisis des mots courants.

Sandra confirme que l'objectif de la séquence est le déchiffrement des mots et que le travail de vocabulaire est un objectif secondaire. Ceci explique que, pour la première tâche, Sandra, dans une position basse, interroge tous les élèves au moins deux fois. À l'inverse, pour la deuxième tâche, elle se situe dans une position haute et institutionnalise les savoirs. Plus loin dans l'entretien par courriel, lorsque nous l'interrogeons sur une autre séquence de lecture, voici ce qu'elle nous répond :

Nous en revanche, lors de la phase 4 où ils doivent trouver ce que représente l'image, tu ne leur demandes pas de définir les mots, tu leur fais seulement deviner les mots. Pourquoi ?
Sandra Car le but de ces exercices n'est pas d'enrichir le vocabulaire mais de vérifier que les élèves ne confondent pas les sons et les lettres qui leur correspondent. En effet, avec ce public, mieux vaut ne pas multiplier les objectifs pour des séances aussi importantes que la phono, surtout en phase de découverte. C'est pourquoi je choisis autant que possible des mots très courants. S'ils apprennent et retiennent des mots inconnus d'eux grâce à ces exercices, il s'agit d'un 'bonus' collatéral...

Sandra confirme que l'enjeu didactique de la séquence est centré sur la phonologie et le décodage. Si les élèves « *apprennent et retiennent des mots inconnus d'eux grâce à ces exercices, il s'agit d'un "bonus" collatéral* ». Cette phrase va dans le sens de notre idée d'enseigner au sens de montrer, de désigner quelque chose. Et que si les élèves apprennent ou retiennent, c'est un plus. Le mot « collatéral » est intéressant car il véhicule l'idée d'un objet qui est situé sur le côté. Sans doute, un objectif qui occupe la pensée de Sandra ? Celle-ci affirme par ailleurs qu'elle choisit des mots courants, voire des mots très courants lors de ces exercices. Le fait qu'elle sélectionne des mots courants et qu'elle les définisse indique aussi qu'elle estime que ces mots ne sont pas connus de ses élèves.

Au sujet des objets langagiers introduits dans le milieu, Sandra déclare les utiliser pour faire comprendre le vocabulaire aux élèves :

Nous Quels sont les moyens que tu utilises pour faire comprendre le vocabulaire aux élèves ?
Sandra Si nécessaire je prévois une image, photo, ou dessine lorsqu'il s'agit d'un nom d'animal, d'objet. Si possible, je mime de manière assez « théâtrale » les attitudes, gestes, etc.

²⁷⁸ D'après le Trésor de la langue française informatisé en ligne (TLFi), le mot enseigner vient du latin vulgaire *insignare* qui signifie signaler, désigner. Il est apparu en 1050 avec le sens de « faire connaître par un signe, une indication ».

Sandra aide les élèves de deux manières : si, en amont, elle imagine que le mot va être compliqué pour les élèves, elle prévoit un support graphique. Lors de l'action didactique, elle mime de façon « théâtrale » si elle en a la possibilité. Le mime, le geste, l'intonation, les onomatopées, repérés au cours de l'analyse, participent de cette théâtralisation pour faire comprendre les mots aux élèves. Pour quelles raisons Sandra agit-elle ainsi ? Est-elle influencée par la composition linguistique de la classe ? Nous ne disposons pas de beaucoup d'éléments, faute d'entretien en face à face. Cependant, certaines de ces réponses peuvent nous éclairer :

Nous : concernant le travail de vocabulaire lors de la séance de lecture, j'aimerais savoir, si cet objectif a été fixé avant la séance ou au cours de la séance face aux difficultés des élèves ? Penses-tu que tu auras travaillé autant le vocabulaire face

- à des élèves pratiquant uniquement le français à la maison ?

- à des élèves hors REP ?

Sandra : non le vocabulaire n'était pas un objectif fixé à l'avance pour une leçon de phono. Pour des élèves dont les parents sont francophones et/ou hors rep, je n'aurais probablement pas travaillé autant le vocabulaire, même si je me serais assurée qu'ils le comprenaient tous.

Le vocabulaire n'était pas un objectif fixé à l'avance. Sandra ne précise pas que ce sont les difficultés des élèves qui la font agir ainsi. Cependant, elle affirme que face à des élèves dont les parents sont francophones ou dans un contexte Hors EP, elle n'aurait probablement pas autant travaillé le vocabulaire. La formulation « parents francophones » peut laisser penser que Sandra évoque le cas d'élèves nés en France dont les parents sont migrants et le cas d'allophones. La formulation « et/ou » suggère que le plurilinguisme et le contexte peuvent être à la fois des facteurs motivant ses choix, tout comme l'un (plurilinguisme) ou l'autre (contexte).

En conclusion de cette analyse, nous pouvons dire que, pour la tâche de déchiffrement, Sandra agit différemment avec Chafik, élève alloglotte, où elle se place dans une posture d'accompagnement (Marlot, 2012) et Evin, une élève allophone, où elle se place dans une posture d'analyse (*ibid.*). Pour la tâche de vocabulaire, elle agit de la même façon avec tous les élèves, car son objectif est seulement d'enseigner des mots. Selon elle, l'influence des pratiques langagières des alloglottes se situe au sur le choix de travailler « autant » le vocabulaire. Elle suggère aussi que le contexte joue un rôle. Faisait-elle référence au milieu social majoritairement défavorisé dans ce contexte ou à l'importance des difficultés scolaires ? Nous n'en savons rien.

10.2.2. Analyse et interprétation de la séquence chez Anne

10.2.2.1. Ethnographie de la classe

Le jour de l'observation filmée (11/12/2014), les élèves sont au nombre de 23. L'un d'entre eux, B'lel, élève alloglotte, est accompagné d'une Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS)²⁷⁹. Le plan de la classe est consultable en annexe (cf. annexe 23, p. 94). La majorité des élèves sont alloglottes et de milieu défavorisé.

11/12/2014	Anne	EP	Niveau scolaire
	13 ans en EP	CP	Bon, moyen, en difficulté, en grande difficulté
		23 élèves	
	Alloglottes 13		Moyen 5
	Allophones 6		Défavorisé 16
	Monolingues 4		Inconnu 2

Tableau 43 : Ethnographie de la classe d'Anne

La majorité des élèves de la classe sont plurilingues. Les alloglottes se répartissent entre une exposition moyenne (8 élèves) et forte (5 élèves) au français. Les allophones ont une exposition faible (3 élèves) et moyenne (3 élèves) au français. Anne connaît bien les pratiques langagières de ses élèves ; elle identifie, en effet, la totalité des langues qu'ils déclarent. Précisons que, dans le questionnaire, Anne ne cite pas le français comme langue des élèves.

10.2.2.2. Présentation de la séquence

Pour la lecture, Anne s'appuie sur fichier intitulé *Max, Jules et leurs copains* (Cote, Varier & Videau, 2010). Ce fichier propose deux grandes phases : une première phase de langage oral à partir d'un poster qui relate une aventure vécue par Jules, le personnage principal ; puis des exercices oraux et écrits de phonologie et de décodage.

La séance débute par une série de jeux de lecture orale autour du son [t]. S'ensuivent des exercices de lecture sur le fichier à l'oral (exercices 4, 5 et 6) et à l'écrit (exercice 7). La séquence analysée concerne les exercices 5 et 6 de lecture orale. Le synopsis de la séquence est consultable en annexe (cf. annexe 27, p. 99). Dans un premier temps, Sandra demande aux

²⁷⁹ Myriam est aussi suivie par une AVS. Cette dernière est absente ce jour-là.

élèves, un à un, de lire les mots écrits (exercice 5 du fichier). Pour cet exercice, Anne demande aux élèves de définir certains mots. Dans un second temps, les élèves volontaires lisent et parfois, à la demande d'Anne, expliquent les mots lus (exercice 6). Une copie des exercices du fichier est consultable en annexe (cf. annexe 33, p. 137).

10.2.2.3. Analyse de la séquence à partir de l'action conjointe en didactique

10.2.2.3.1. Dévolution de la tâche de décodage

Pour l'exercice 5, Anne ne définit pas la tâche et dévolue la définition à Chérine. Lorsque cette élève alloglotte dit « je lis des syllabes » au lieu de dire « je lis des mots d'une syllabe », Anne régule son erreur en lui rappelant une règle de décodage « Ah bon M et O ça fait syllabe ? Je lis des mots ++ », puis définit elle-même la tâche « je lis les mots d'une syllabe ». Pour l'exercice 6, elle dévolue la définition de la tâche à Messaoud : « Allez, consigne du six, qui me la lit ? Messaoud, lis-nous la consigne du six ». Messaoud : « Je lis des mots ».

Comme signalé, pour l'exercice 5, Anne dévolue la tâche de décodage à chaque élève. Pour cela, elle se déplace dans les rangs. Pour l'exercice 6, Sandra interroge les volontaires depuis un bureau. Lors des deux exercices, elle adopte des positions différentes en fonction du temps que mettent les élèves pour lire :

- Pour ceux qui répondent assez rapidement sans faire d'erreur, elle reste dans une position basse. Elle régule par la répétition et passe à un autre élève : c'est le cas d'Elyad, de B'lel, d'Ihsane et de Chamsa (1 élève monolingue, puis 3 élèves alloglottes).
- Pour les élèves hésitants, elle introduit plusieurs objets dans le milieu pour les aider et se situe parfois dans une position intermédiaire et parfois haute :
 - La plupart du temps, dans une position intermédiaire, Anne indique les règles phonologiques et les règles de codage, comme dans cet exemple : « LE + Le T et E accent aigüe, ça fait ? ». Elle le fait soit au moment de la dévolution, soit au moment de la régulation.
 - Elle demande aux élèves de dire les lettres une à une (à deux reprises : pour B'lel au début de la séquence, et Mohamed).
 - Pour l'exercice 5, elle pointe du doigt une syllabe sur le fichier de l'élève.
 - Elle répète la syllabe lue par l'élève pour l'encourager à poursuivre.

Les différenciations qu'opère Anne se font surtout en fonction du niveau de lecture des élèves. Elle peut introduire dans le milieu des objets identiques pour des élèves aux pratiques

langagières différentes. Elle peut aussi adopter des positions différentes pour un même élève, quelles que soient ses pratiques langagières. Ainsi, par exemple, pour B'lel, Anne adopte une position intermédiaire, basse puis intermédiaire :

Anne à toi le suivant ++ allez allez + quelles lettres ?
 B'lel T R O
 Anne le P on l'entend pas il est gris ça veut dire que c'est une lettre muette donc T R O ça fait ?
 B'lel trop
 (...)

Anne je lis des mots + premier mot qui me le lis ? B'lel.
 B'lel UN TA + PIS
 Anne un tapis
 (...)

Anne B'lel qui a envie de lire depuis toute à l'heure
 B'lel une
 Anne une ++
 B'lel O
 Anne O et après T et I
 B'lel TI
 Anne T et E
 B'lel TE
 Anne une + otite

Dans le premier extrait, B'lel met du temps à répondre et nous sommes au début de la séquence. Anne lui rappelle la technique pour lire, assembler les lettres en syllabes pour produire un son. Dans le deuxième extrait, B'lel lit le mot quasiment d'un seul trait, donc Anne n'intervient pas. Dans le troisième, il tarde pour lire le mot. Anne l'aide par la répétition de la lettre lue O, puis en lui rappelant la règle de codage « T et I », « T et E ».

10.2.2.3.2 Dévolution de la tâche de vocabulaire

Anne n'a pas prévu de travailler le vocabulaire lors de cette séance. Elle demande aux élèves de définir un mot, ou s'ils connaissent le sens d'un mot. À la différence de Sandra, Anne dévolue la tâche aux élèves de manière collective (exercice 5), puis individuelle (exercice 6). Dans ce dernier cas, l'élève qui se porte volontaire pour la lecture est invité parfois à définir le mot. Le tableau suivant présente les mots définis lors de la séquence :

Dévolution Mots	Dévolue à	Confirme la connaissance du mot
Un tas	Classe	
Le thé		
Une tour		
Un trou		X

Un tapis		X
Petite	Myriam	
Une tulipe	Ihsane	
Un râteau	Sirine	
Tortue		X
Utile	Messaoud	
Une otite	Classe	
Total 11/ 14 mots	8	3

Tableau 44 : Liste des mots définis au cours de la séquence chez Anne

La majorité des mots lus font l'objet d'un travail lexical. Anne dévolue la majeure partie de la tâche aux élèves (8 mots) et s'assure qu'ils connaissent 3 mots (trou, tapis et tortue). Nous n'avons pas parlé de fausse dévolution, car Anne ne définit pas les mots « tapis » et « tortue » que les élèves déclarent connaître. Pour le mot trou, elle demande à la classe de le définir car Kheira, élève allophone, déclare ne pas connaître ce mot.

Regardons à présent si Anne agit différemment et introduit des objets différents dans le milieu en fonction des profils langagiers des élèves, d'une part, et en fonction des dispositions langagières des élèves, d'autre part :

Anne un tas c'est quoi un tas ? ++ qu'est-ce que c'est qu'un tas ? {Personne ne lève le doigt pour répondre} Un tas de feuilles par exemple ça veut dire quoi? {Haitem lève le doigt Anne lui donne la parole il ne répond pas. Chamsa et Sirine lèvent le doigt. Anne indique à Sirine de répondre}

Sirine là où y a beaucoup de trucs

Anne c'est là où y a beaucoup de feuilles où on les a entassées, on les a mis les unes sur les autres ça a fait un tas comme une petite montagne de feuilles {Anne mime}

Anne commence par interroger la classe sur le mot « tas ». Devant le silence, elle ajoute un objet dans le milieu, un exemple qui pourrait davantage parler aux élèves. Haitem, élève allophone, lève le doigt, mais ne répond pas. Sirine, élève alloglotte, donne une réponse incomplète. Anne décrète le gain et institutionnalise le sens avec l'action d'entasser. Pour cela, elle introduit le mime dans le milieu. Lors de l'entretien de vidéoscopie, Anne affirme que le travail lexical n'est pas prévu, mais qu'il « se greffe » par rapport au « problème de vocabulaire » de la classe. Elle déclare interroger les élèves pour s'assurer qu'ils comprennent, et aussi parce qu'elle sait qu'ils ne connaissent pas les mots.

Pour le mot thé, Anne ne fait que réguler la réponse de Chérine, une élève alloglotte, qui lui semble inappropriée :

Anne thé, c'est quoi le thé ? Oui {Messaoud et Chamsa lèvent le doigt}

Chérine c'est quelque chose que tu bois quand y a les invités

Anne oui on est pas obligé de boire du thé quand y a des invités en même temps

Chérine on peut le boire le soir
 Anne ou alors le boire le matin même à la place du café pourtant on est tout seul mais on a le droit de le boire quand même

La réponse de l'élève expliquant qu'il s'agit d'une boisson est exacte. Là où ça devient inexacte pour Anne c'est le fait de le boire quand on reçoit des invités ou le soir. Si nous considérons qu'il s'agit d'une erreur, c'est davantage une interférence culturelle : dans la culture de Chérine, le thé est une boisson qu'on ne boit pas tout seul (comme le suggère Anne) mais avec des invités et plutôt le soir.

Dans l'extrait suivant, les élèves doivent donner le sens du mot tour :

Anne qu'est-ce que c'est qu'une tour ? Lenny Chamsa, Messaoud, Myriam, Mohamed et Haitem lèvent le doigt}
 E en fait ++
 Anne d'accord, Chamsa.
 Chamsa une tour c'est comme un château mais sauf que + elle est - elle est- c'est pas grand.
 Anne ah toi tu parles de la tour du château, elle fait partie du château la tour, c'est la tour là où on enferme la princesse, dans le donjon quoi + c'est ça ? Parce que la tour Eiffel ça ressemble pas du tout à un château ça ressemble pas à un château non hein pourtant c'est quand même une tour donc une tour c'est quelque chose qui (mime fait signe de monter).
 Chamsa pousse.
 Anne qui pousse... une plante quoi c'est ça ? C'est quelque chose qui est
 Chamsa grand
 Anne grand oui qui est en hauteur {elle refait le geste }

La réponse de Chamsa, élève alloglotte, n'est pas complètement inexacte. Elle évoque en réalité un exemple de ce que peut être une tour, la tour d'un château. Elle dit que ce n'est pas grand en comparaison avec un château. Il s'agit d'une erreur de type catégoriel. Anne régule cette erreur en introduisant dans le milieu deux objets langagiers. D'une part, en signalant que la Tour Eiffel est une tour mais n'est pas un château pour autant. Et d'autre part, en faisant un geste vers le haut pour amener Chamsa à dire qu'une tour est une construction en hauteur. Nous notons que le geste d'Anne a induit en erreur Chamsa qui annonce « qui pousse » avant de se corriger en disant « qui est grand ». Comme pour Sirine, Anne décrète le gain et apporte la précision en disant « qui est en hauteur ».

Pour les mots « trou » et « tapis », Anne demande à la classe si elle connaît ce mot et en particulier à Kheira, une élève allophone. Kheira affirme connaître le mot « tapis » mais pas le mot « trou » :

Anne vous savez tous ce que c'est un trou ?
 EE oui
 Anne Anne se met face à Kheira Kheira tu sais ce que c'est un trou ? {Kheira fait un signe de négation avec la tête} Non. Alors expliquez à Kheira ce que c'est qu'un trou parce peuh elle m'a dit qu'elle savait pas {Chamsa, Messaoud, Elyad, Mohamed et Haitem lèvent le doigt}
 E c'est comme -on - on faisait ++ quand tu déchires un pantalon.
 Anne voilà par exemple quand tu déchires ton pantalon tu fais un trou {geste montre son pantalon} ou quand on fait un trou dans la terre aussi {elle mime} on creuse on fait un trou.

Messaoud aussi quand on fait les travaux
 Anne quand on fait les travaux tu vois

La classe affirme savoir ce qu'est un trou. Anne leur dévolue la tâche d'expliquer la définition de ce mot à Kheira (input 5). Elle cède ainsi sa place aux élèves. L'élève qui définit le mot s'appuie sur un exemple relatif à l'action de faire un trou. Sa réponse est validée par Anne. Cette dernière est face à Kheira et lui montre, par un geste, en désignant son genou, ce qu'est un trou. Elle ajoute un autre exemple, celui de creuser la terre par le biais du mime. La réponse de Messaoud, comme une sorte d'institutionnalisation, est intéressante. En s'autorisant à dire « quand on fait des travaux », il verbalise l'action mimée par Anne. Anne a cédé son *topos* aux élèves pour expliquer à Kheira le mot trou, elle se met de côté et valide les réponses d'un élève et de Messaoud. En étant face à Kheira, et en disant « voilà par exemple » et puis « tu vois » elle institutionnalise, pour elle, ce savoir.

Lors de l'entretien de vidéoscopie, Anne déclare qu'elle agit ainsi pour Kheira, car elle est arrivée l'année d'avant, mais qu'elle n'avait pas parlé lors de cette année scolaire. Pour Anne, Kheira n'a pas suffisamment confiance en elle pour s'exprimer et demander ce qu'elle ne comprend pas. De plus, elle ne possède pas suffisamment de vocabulaire. L'objectif est donc d'enrichir son vocabulaire. Tout comme pour Cristina, une allophone arrivée, elle, en novembre.

Nous sommes à l'exercice 6, Myriam, élève monolingue, a lu le mot « petite ». Anne lui demande la définition, Myriam reste silencieuse :

Anne pe ti te. Ça veut dire quoi petite ? qu'est-ce que ça veut dire petite + dis-moi + ça veut dire quoi petite ? {Elle s'adresse à Myriam}
 E petite.
 Anne oui + ça veut dire justement, c'est le contraire de quoi ?
 Messaoud petit.
 Anne ah petite c'est le contraire de petit ? Non pas du tout
 Haitem de grand.
 Anne de grande eh non parce que petit c'est le contraire de grand et petite c'est le contraire de grande eh oui si on parle d'une fille on parle d'une fille à chaque fois

Devant le silence de Myriam et une réponse d'un élève qui répète en fait le mot. Anne introduit un élément nouveau dans le milieu : passer par le contraire pour trouver la définition. Messaoud, élève allophone, semble confondre avec le genre et dit « petit ». Il fait une erreur de type structurel. Haitem, un autre élève allophone (input 7), donne la bonne réponse qu'Anne régule en introduisant une notion grammaticale : si le mot est au féminin, on doit donner son contraire au féminin.

Le mot tulipe est trouvé par Ihsane (une élève alloglotte) :

Anne on continue le mot suivant oh celui-là vous savez toujours parce que c'est que on le dit depuis une semaine
 Ihsane moi je sais
 Anne allez Ihsane lis-nous le
 Ihsane tulipe.
 Anne une tulipe qu'est-ce que c'est qu'une tulipe ?
 Ihsane c'est une fleur

Anne explique que, chaque semaine, elle fait un travail lexical sur un mot inconnu. Cette semaine-là, le mot travaillé était « tulipe ». Pour Anne, l'objectif est que les « *élèves en sachent plus qu'avant d'entrer en classe* ». Si elle parvient à leur faire apprendre au moins 30 mots par an, « *c'est déjà bien* ». Précisons que son discours reflète une vision déficitaire du vocabulaire des élèves de la classe et des allophones, comme Kheira et Cristina en particulier (« *des mots qu'ils ont jamais entendus* », « *qu'on connaît pas* », « *qu'ils maîtrisent pas* »). C'est à partir de cette vision que le travail sur le vocabulaire se décline.

L'extrait suivant concernant le mot « râteau » est le plus long, plusieurs élèves sont intervenus mais n'ont pas su définir le mot :

Anne un râteau qu'est-ce que c'est qu'un râteau ? Non tu sais pas ? {À Sirine}
 Rahima Rahima chut {Mossab Elyad et Messaoud lèvent le doigt} il veut t'aider sans doute pour t'expliquer ce que c'est qu'un râteau. Alors qu'est-ce que c'est qu'un râteau Mossab ?
 Mosaab euh ça veut dire qu'il fait un trou dans les tables
 Anne j'ai rien compris Lenny
 Lenny en fait euh râteau c'est c'est pour -bali
 Anne un balai quoi alors Elyad.
 Elyad c'est un truc pour couper
 Anne ah non c'est pas pour couper + oui
 Sirine un bateau.
 Anne un bateau ah c'est pas un radeau non c'est pas un radeau un râteau vous allez jamais à la plage avec un seau et un râteau vous et une pelle ? {Chamsa Ihsane et Messaoud lèvent le doigt}
 Chamsa moi je vas...
 Anne oui
 Chamsa un râteau c'est le truc pour attraper les poissons
 Anne non + chut
 Ryad Mohamed {il fait le geste de creuser}
 Anne c'est pour faire ça d'accord oui
 Ihsane c'est le truc dès qu'on prend le bateau pour qu'il se tienne
 Anne non + Chérine
 Chérine en fait, en fait c'est comme on y va à la plage eh ben quand on veut jouer avec le seau ben on creuse avec, on creuse avec....
 Anne on a une pelle pour creuser et le râteau il ressemble à quoi le râteau ? Tu arrives à me le dessiner au tableau ? Tu arrives pas à nous dessiner le râteau au tableau ?
 Messaoud moi moi
 Anne mais tu sais pas ce que c'est toi y a qu'elle qui sait ce que c'est donc euh... {en regardant la fiche sur le bureau de Myriam} en plus il y est le râteau sur l'affiche de ceux qui ont l'alphabet sur la table y a le râteau ça ressemble à ça le râteau. {Anne le dessine au tableau}
 Messaoud {en voyant l'image sur le bureau} ah c'est pour c'est pour creuser c'est pour creuser
 E oui je connais
 Anne et oui c'est ça le râteau

D'abord Sirine déclare ne pas savoir. Rahima (alloglotte) lève le doigt mais ne répond pas non plus. Anne dévolue la tâche à Mossab (allophone) qui annonce que c'est un objet servant à faire

des trous dans les tables. Puis Lenny (monolingue) veut dire que c'est comme un balai. Elyad pense que c'est un « truc pour couper ». Nous notons que les élèves désignent les fonctions d'un outil : percer, balayer (ou raser) et couper. Un râteau étant muni d'un manche et sa fonction étant de raser, Elyad semble davantage s'approcher de la définition du mot.

Pensant probablement à un radeau, Sirine (alloglotte) dit que c'est un bateau. Son erreur est liée à la consonance des mots râteau/radeau. Anne régule cette erreur par l'emphase sur les lettres. Suite à ces erreurs, Anne introduit dans le milieu le champ lexical de la plage auquel le râteau appartient. Chamsa confond le râteau avec l'épuisette et Ryad Mohamed mime l'action de creuser le sable avec le râteau mais ne s'exprime pas. Anne ne lui décrète pas le gain.

Ihsane quant à elle pense que c'est l'ancre d'un bateau. Chérine se rapproche de la définition du mot en donnant l'exemple de l'utilisation du râteau à la plage. Lorsqu'elle parle de creuser, Anne s'empare de la tâche pour signaler qu'on creuse avec la pelle. Elle ne donne pas la fonction du râteau, mais demande à Chérine de venir le dessiner au tableau pour la classe. Anne finit elle-même par institutionnaliser la connaissance de ce mot à travers le dessin. Messaoud ajoute quand même que c'est « pour creuser ». Lors de l'entretien, Anne explique que la difficulté des élèves ici est en lien avec leur milieu social et le fait que, parfois, des parents inventent des mots.

Anne demande aux élèves s'ils connaissent le mot « tortue ». Suite à leur réponse positive, elle n'en demande pas la définition. Ensuite, Anne demande à la classe ce que signifie utile pour un objet :

Anne allez utile ça veut dire quoi quelque chose d'utile ? {Chamsa Sirine et Mohamed lèvent le doigt.
Anne indique à Chamsa de répondre }
Chamsa ça veut dire on demande à quelqu'un de nous aider euh...
Anne non.
Sirine c'est un truc qu'on + qui sert à rien et qu'on +
Anne qui sert à rien ? Ah bon ? c'est carrément le contraire + quand on dit que c'est utile ça veut dire
justement que ça sert à quelque chose + si ça sert à rien on dit que c'est inutile c'est le contraire

La réponse de Chamsa n'est pas une erreur en soi. Anne ne décrète pas le gain car sa réponse ne répond pas à ses objectifs : parler d'un objet utile. En effet, Chamsa donne l'exemple d'une situation qui implique une personne : quand on demande à une personne de se rendre utile pour nous aider. Sirine donne le contraire du mot. Anne régule sa réponse en institutionnalisant la définition. Elle introduit dans le milieu le scandement des syllabes pour indiquer la différence entre utile et inutile.

Le mot otite a déjà été vu :

Anne ah ça vous devez connaître hein je pense une + otite + c'est quoi une otite déjà ?
 E ça veut dire qu'on entend rien
 Anna ah non ça veut pas dire qu'on entend rien ça veut dire qu'on est sourd, ça n'a rien à voir.
 Sirine ça veut dire Qu'on est malade.
 Anne ça veut dire qu'on a mal où quand on a une otite ?
 E à la tête.
 Messaoud au bras
 Anne on a mal à tête, on a mal au bras c'est vrai ? Mohamed.
 Mohamed au cœur.
 Anna on a mal au cœur ?
 E (xxx)
 Anne on a mal aux oreilles eh oui quand on a mal aux oreilles on a une otite. Anne montre son oreille

Un élève fait une erreur régulée par Anne. La réponse de Sirine est exacte mais incomplète. Dans une position intermédiaire, Anne introduit un objet dans le milieu pour indiquer qu'une otite affecte une certaine partie du corps. Les réponses des élèves iront tous azimuts depuis la tête, le bras et jusqu'au cœur. Notons qu'alors, l'ambiance de la classe est plutôt allègre. L'intonation de la voix d'Anne se situe entre la surprise et l'humour. Un élève finit par dire « oreilles ». La réponse est institutionnalisée par Anne par le biais d'un geste.

D'après les transactions didactiques, nous pouvons dire qu'Anne différencie ses choix en fonction des pratiques langagières des élèves et de leurs dispositions langagières :

L'introduction de mimes et de gestes dans le milieu pour l'étude indique l'influence des pratiques langagières de la classe, majoritairement alloglotte, sur les actions didactiques d'Anne. Néanmoins, l'introduction de ces objets au moment de la régulation et de l'institutionnalisation révèle aussi une influence en fonction des dispositions langagières des alloglottes. La comparaison des actions didactiques d'Anne avec Kheira, une élève allophone, nous permet d'avancer cela. Anne différencie de manière ténue ses choix et ses actions pour cette élève. Elle institutionnalise le savoir relatif à la définition de trou, par le biais d'un mime, spécifiquement pour Kheira. Elle le fait uniquement pour cet objectif et non pour réguler une action de Kheira. De plus, elle décide de vérifier sa connaissance de mots *simples* comme trou, tapis, et tortue. Elle ne fait pas de travail lexical sur les mots que Kheira déclare connaître (tapis, tortue).

Par ailleurs, elle régule l'action d'Haitem, un élève allophone, de la même manière qu'elle le fait pour un élève alloglotte (Sirine ou Chamsa). Elle introduit dans le milieu un objet lié à la structure de la langue (grande au lieu de grand). Nous pensons que la différenciation se joue davantage en fonction des actions que les élèves jouent eux-mêmes. Ainsi, les choix et les actions didactiques d'Anne semblent davantage dépendre, d'une part, des dispositions langagières des élèves (silence, erreurs, réponses approximatives), et d'autre part, des

compétences lexicales et syntaxiques qu'elle attend de ses élèves. Nous avons vu qu'à plusieurs reprises elle aurait pu décréter le gain dès la première réponse donnée (notamment par Chamsa). Même lors d'un long échange, elle ne décrète pas le gain à Mohamed Ryad (allophone) qui utilise uniquement le mime pour définir le mot râteau.

Ceci nous laisse penser que les choix et les actions didactiques d'Anne se font aussi en fonction des objectifs qu'elle poursuit selon des pratiques langagières des élèves. Anne se situe davantage dans une posture d'accompagnement (Marlot, 2012).

10.2.2.2.4. Analyse à partir de l'épistémologie pratique d'Anne

Anne pense que le problème de vocabulaire de sa classe n'est pas spécifique aux élèves plurilingues. Il peut venir du milieu social et de la langue :

« Parce que la langue certains fin ont des parents qui parlent, fin qui sont nés en France qui parlent français, donc c'est vraiment le côté social pour eux c'est juste que c'est pas qu'on a pas l'habitude d'utiliser des mots sortis d'un dictionnaire on va dire. Et d'autres forcément si les parents ont appris à parler récemment ils ont pas tout le vocabulaire possible. Je pense qu'il y a les deux hein qui jouent. »

En revanche, Anne pense que le problème de vocabulaire ne se pose pas pour les élèves plurilingues de milieu social favorisé, car leurs parents leur apprennent tous les mots dans les deux langues.

Au sujet du mime, Anne ne se rendait pas compte qu'elle le faisait. Ces propos confirment que le mime est avant tout destiné aux allophones :

« ah oui je m'en été jamais rendu compte mais sans doute que oui ça doit être inconscient mais consciemment je dois le mimer au moins je me + ça dire que ça fait des années qu'on a des primo je dois me dire que inconsciemment + que même Cristina qui comprend pas ce que je raconte peut être en le mimant elle arrive un peu à imaginer ce que c'est (...) mais oui je pense que inconsciemment je le fais je m'étais jamais aperçu que je le faisais hein franchement + on va pas je vais pas faire style 'oui j'avais réfléchi' pas du tout. C'est pas moi. ({rires}) C'est vrai que je réalise que je le fais et c'est vrai que par exemple pour Cristina ça doit servir, ça devait servir (...) je pense qu'à un moment j'ai dû en avoir besoin donc je l'ai fait et depuis je l'ai gardé (...) je pense. C'est vrai que j'ai eu des années où j'avais genre six élèves qui parlaient pas du tout français donc forcément on est un peu obligé de mimer quand on leur parle (...) je pense que j'ai dû le garder. »

Les éléments que nous avons soulignés montrent que le mime n'est pas anticipé, car il est fait inconsciemment, et qu'il est destiné en premier lieu aux élèves allophones. L'entretien révèle la préoccupation d'Anne pour ces derniers. C'est donc sous leur influence que le mime apparaît dans ses actions didactiques. Le mime est quelque chose qu'elle a gardé de son expérience dans cette école. Elle explique qu'au début de sa carrière, il n'existait pas de classe spécifique pour les élèves allophones. Elle a dû utiliser diverses méthodes pour leur faire acquérir du vocabulaire (images, mimes, gestes...).

Depuis l'ouverture d'une classe d'accueil, Anne est soulagée : « *Je me suis dit ça va, le vocabulaire il est travaillé là-bas, ici quoi* ». Les classes d'accueil étant réservées aux allophones, nous demandons à Anne quelles solutions elle envisage pour aider les alloglottes nés en France. Elle répond ironiquement qu'ils n'ont pas droit à la classe d'accueil, et que, de ce fait, elle leur fait travailler le vocabulaire quand elle travaille le reste. En d'autres termes, elle affirme que lorsqu'elle effectue un travail de vocabulaire en même temps qu'une autre tâche, c'est aussi pour aider les alloglottes.

Anne affirme, en outre, avoir l'habitude de travailler le vocabulaire de cette façon. Face à des élèves monolingues ou dans une école hors de l'éducation prioritaire, elle pense qu'elle n'aurait pas eu à expliquer autant de mots.

L'analyse des représentations de la langue et du plurilinguisme chez Anne a révélée plusieurs dimensions dont :

- une conception puriste et totalisante de la langue : la maîtrise de la langue passe par une maîtrise du vocabulaire ;
- la maîtrise de la langue, et du vocabulaire en particulier passe par un niveau social favorisé ;
- une conception *monolingue* du plurilinguisme : être plurilingue c'est avoir tout le vocabulaire disponible dans les deux langues
- une réduction du plurilinguisme aux élèves de milieu social favorisé.

La classe, majoritairement alloglotte et de milieu défavorisé, ne tombant pas sous l'une de ces conceptions, Anne ne peut que faire le choix de travailler le vocabulaire ainsi. Aider la classe par rapport au milieu social et les allophones par rapport à la langue. Quant aux alloglottes, ils se situent dans un entre-deux en fonction de la situation linguistique des parents :

« Parce que la langue certains fin ont des parents qui parlent, fin qui sont nés en France qui parlent français, donc c'est vraiment le côté social pour eux c'est juste que c'est pas qu'on a pas l'habitude d'utiliser des mots sortis d'un dictionnaire on va dire. Et d'autres forcément si les parents ont appris à parler récemment ils ont pas tout le vocabulaire possible. Je pense qu'il y a les deux hein qui jouent. »

Si leurs parents sont nés en France et qu'ils parlent français ; ils sont perçus comme ayant des difficultés lexicales au prisme de leur milieu social, à l'instar des monolingues. Si leurs parents sont migrants, ils sont perçus comme ayant des difficultés lexicales au prisme de la langue, à l'instar des allophones. Les alloglottes se retrouvent ainsi dans une position d'entre-deux. Aussi, nous avons vu que l'introduction du mime et du geste dans la classe, destinés inconsciemment aux élèves allophones, est également utilisée pour réguler et institutionnaliser

le savoir à la classe. La position d'entre-deux des alloglottes pourrait expliquer la généralisation des gestes d'aides au niveau du lexique.

Il semble intéressant de s'interroger sur une circulation des stratégies d'aide destinées aux élèves allophones vers les élèves alloglottes dans une ethnographie scolaire fortement plurilingue. Cette hypothèse est intéressante car Anne déclare utiliser le mime pour Kheira et Cristina, mais l'utilise aussi pour réguler et institutionnaliser des savoirs pour les élèves alloglottes. Les actions didactiques relatives à la fois à un travail pragmatique et métalinguistique du vocabulaire suggèrent l'idée d'objectifs différents en fonction des pratiques langagières des élèves.

L'analyse de la séquence de lecture en termes de dispositions langagières des élèves peut expliquer les conceptions d'Anne vis-vis du plurilinguisme. Les silences, les erreurs, ainsi que les approximations des réponses des élèves peuvent conforter ses représentations au niveau du plurilinguisme en lien avec la maîtrise de la langue. Son expérience de treize ans dans cette école qui accueille beaucoup d'élèves de parents étrangers et souvent de milieu défavorisé y joue sans doute un rôle. Ne connaissant que cette situation, elle ne peut qu'idéaliser les représentations de la maîtrise de la langue et du plurilinguisme des élèves de milieux favorisés. Nous pensons que les choix et les actions didactiques d'Anne sont le produit d'un chevauchement entre ses représentations sur la notion même de langue et de plurilinguisme, d'une part, et entre les dispositions langagières des élèves plurilingues et monolingues de milieu défavorisé auxquelles elle a toujours été confrontée, d'autre part.

10.2.3. Analyse et interprétation de la séquence chez Charlotte

10.2.3.1 Ethnographie de la classe

Le jour de l'observation filmée, les élèves présents sont 19. Le plan de la classe est consultable en annexe (annexe 25, p. 100). La majorité de la classe est plurilingue et de milieu défavorisé. Seulement 4 élèves se déclarent monolingues :

12/12/2014	Charlotte	EP	Niveau scolaire
	5 ans	CP	excellent, bon, moyen, en difficulté, en grande difficulté
	3 en HEP puis 2 en EP		
		19 élèves	

	alloglottes 7		moyen 1
	allophones 5		défavorisé 13
	monolingues 4		inconnu 5
	inconnu 3		

Tableau 45 : Ethnographie de la classe de Charlotte

Parmi les 12 élèves plurilingues :

- 7 élèves sont alloglottes. Ils se partagent entre une exposition moyenne (3 élèves) et forte au français (3 élèves). Une seule élève, Laura déclare une exposition faible au français (input de 3).
- 5 élèves sont allophones dont 3 sont nouvellement arrivés : Narimène, Mohamed (arrivés en septembre) et Alim (arrivé en novembre).

Charlotte a coché tous les niveaux pour indiquer le niveau scolaire de sa classe. Pour la question 5 sur la maîtrise de la langue des élèves en fonction des pratiques langagières (Q5 Q. Profs) Charlotte déclare :

- pour les alloglottes les niveaux moyen et insuffisant ;
- pour les allophones les niveaux bon, moyen et insuffisant.

Lors de l'observation filmée, Charlotte déclare qu'elle a créé des groupes de niveaux dans sa classe. Un groupe de besoin (G2) composé de 5 élèves Marie (EFIV)²⁸⁰, Nesrine (inconnu), Alim (allophone arrivé en novembre), Islam (allophone) et Laura (alloglotte) car, selon elle, ils ne maîtrisent pas la langue. Lors de l'entretien de vidéoscopie, elle précise qu'elle différencie aussi les tâches en fonction des difficultés des élèves. De ce fait, le groupe de besoin peut inclure d'autres élèves, pour d'autres raisons.

10.2.3.2 Présentation de la séquence

L'apprentissage de la lecture chez Charlotte repose sur un fichier intitulé *Taoki et compagnie* (Carlier & Le Van Gong, 2010). Le fichier propose deux grandes phases : une première phase de langage oral à partir d'un poster qui relate une aventure vécue par Taoki, le personnage principal ; puis une seconde phase d'exercices oraux ou écrits de phonologie et de décodage.

La séance filmée concerne la lecture du texte écrit « dans la mêlée » dont l'aventure a été racontée la veille. Le texte étudié est consultable en annexe (cf. annexe 34, p. 138). Au début

²⁸⁰ Enfants de Familles Itinérantes et du Voyage

de la séance, Charlotte reprend avec les élèves les éléments principaux de l'aventure de Taoki au rugby (rappel de la chronologie de l'histoire et du vocabulaire). Puis, elle fait lire des mots extraits du texte aux élèves. C'est cette séquence que nous analysons. Le synopsis de la séquence est consultable en annexe (cf. annexe 28, p.100).

Le déroulement s'organise en 2 phases :

Lors d'une première phase, Charlotte demande aux élèves de lire 4 mots tirés du texte : « rugby », « coupe », « balle » et « file ». Charlotte accroche le texte au tableau et, juste à côté, les 4 mots sous une forme écrite (vignettes) et sous forme d'images. Elle propose à certains élèves de lire ces mots et à d'autres de venir au tableau montrer l'image correspondant au mot lu. Elle passe dans les rangs pour montrer les images du « rugby » et de la « coupe ». Pour « file », elle demande à certains élèves de mimer l'action.

Lors d'une seconde phase, Charlotte dévolue des tâches différentes aux élèves. Tandis que la classe doit lire le texte, le G2 doit retrouver les 4 mots lus dans le texte. Pour chaque mot, l'élève va au tableau pour désigner le mot trouvé dans le texte. Puis il récupère la vignette/image et la place sous le mot dans le texte.

10.2.3.3. Analyse de la séquence à partir de l'action conjointe en didactique

10.2.3.3.1 Première phase

La première phase est composée de deux tâches : lire les 4 mots, montrer les images correspondant à ces mots. Charlotte définit seulement la tâche de lecture : « Alors, on va découvrir la nouvelle histoire + dans la nouvelle histoire, je vous ai mis quatre mots, ici, il va falloir qu'on les lise avant ». La tâche relative à la désignation des images apparaît par la suite. Ainsi, Charlotte dévolue de façon différenciée les tâches aux élèves. À Billel, Lukas et Nadhuf (respectivement 2 élèves monolingues et 1 alloglotte), elle demande de lire les mots rugby, balle et file.

Charlotte	qui est-ce qui peut essayer de nous lire celui-là ? {Plusieurs élèves lèvent le doigt} Bilel.
Bilel	rugby
Lukas	qu'est-ce qu'il y a écrit là ?
Lukas	L A LA
Charlotte	LA
Lukas	la balle
Charlotte	et le dernier {Lukas revient à sa place} qu'est-ce qu'il y a écrit Nadhuf ?
Nadhuf	filer

Pour Alim et Narimène, deux élèves allophones, elle demande de montrer les images correspondant aux mots :

Charlotte le rugby. Alim + viens essayer de trouver l'image + qui nous montre ce que c'est le rugby (...)
 Charlotte la coupe + qu'est-ce que c'est une coupe ? {Plusieurs élèves lèvent le doigt} Narimène viens nous
 montrer la coupe {Narimène va au tableau et désigne l'image de la coupe}

La différenciation au niveau de la dévolution semble se faire en fonction des compétences de décodage. Charlotte demande de lire aux élèves qui y parviennent : notons que leur lecture est assez fluide. Il nous semble que la différenciation se fait aussi en fonction des pratiques langagières des élèves. L'objectif de la tâche est la lecture, pour les allophones s'ajoute ici le vocabulaire. Deux éléments nous amènent à cette observation :

1. Charlotte déclare que Narimène ne fait pas partie du groupe de besoin. Arrivée en septembre, elle a rapidement appris la lecture : *« alors en fait Narimène elle était arrivée euh la même, elle elle était arrivée que cette année mais en fait elle avait très vite compris, elle avait très vite appris l'alphabet et les ++ (...) et la combinatoire donc en fait de suite j'ai pu la mettre dans le groupe »* (entretien de vidéoscopie Charlotte).
2. Narimène et Alim montrent l'image alors que Lukas va désigner le mot.

Une fois retrouvées les images des mots, Charlotte, dans une position haute, introduit pour toute la classe des éléments de vocabulaire :

Charlotte le rugby. Alim + viens essayer de trouver l'image + qui nous montre ce que c'est le rugby + on a dit que c'était un sport {Alim vient au tableau} bravo + le rugby c'est un sport où ils tiennent le ballon à la main. {Alim montre l'image et retourne à sa place} Alors le rugby {passe dans la classe avec l'image du rugby} {elle interpelle Azika pour qu'elle regarde l'image} Azika ++ donc le rugby très bien c'est un sport où on tient le ballon à la main et on peut l'emmener d'un côté à l'autre du terrain, deuxième mot (...)

Charlotte très bien, la coupe c'est un trophée c'est quelque chose qu'on gagne quand on gagne un tournoi de sport {Narimène retourne à sa place Charlotte montre l'image à la classe} donc ça c'est la coupe

À partir de là, Charlotte s'empare de la tâche pour rappeler les définitions, par le biais de l'emphase « sport » et du scandement « TRO PHÉE » des mots. Probablement que Charlotte souhaite que les élèves retiennent les associations rugby-sport et coupe-trophée. Nous notons que Charlotte institutionnalise la définition par le langage verbal, puis paraverbal (parole + image). Elle dira même « donc ça, c'est la coupe ». Ce qui était spécifique à Narimène et Alim est maintenant généralisé à la classe.

Nous pensons que l'étayage verbal autour des mots, inscrit dans la continuité de la compréhension de l'aventure étudiée, est destiné à la classe. Quant à l'image, elle semble davantage être destinée aux élèves plurilingues. Deux éléments donnés par Charlotte nous permettent de penser cela :

1. Elle déclare utiliser l'image pour aider les élèves ayant accès à une autre langue à la maison

« Nous et après si y a des difficultés qui sont spécifiques aux élèves qui ont accès à une autre langue à la maison ça serait quoi ? La compréhension ? Le vocabulaire ?
 Charlotte la compréhension souvent ceux qui ont accès à une autre langue à la maison par exemple on leur montre on leur met des images à côté des mots
 Nous pour faire le lien
 Charlotte parce que par exemple le rugby ils savent pas forcément que ça s'appelle (...) donc on utilise beaucoup les images » (entretien de vidéoscopie avec Charlotte)

2. Elle indique faire les choses collectivement en sachant que ça aidera certains élèves. Nous remarquerons que Zakaria dit « c'est quand on gagne » avant que Charlotte ne passe avec l'image.

L'idée de dévoluer les tâches en fonction des pratiques langagières semble se renforcer avec la définition du verbe filer :

Charlotte File + alors file {Charlotte tape des mains} Mathys + on écoute bien là.
 Ilyan {montre au tableau} eh il est là-bas file
 Zakaria non fil {Zakaria montre l'image du fil accroché au mur}
 Charlotte chut. Ilyan. Je vous l'ai mis ce mot parce que nous on connaît le fil comme là-bas la lettre F quand on parle de la ficelle. Ici fil... ça vient de FILER si je dis il file à toute allure qu'est-ce que ça veut dire il file à toute allure ? {Lukas s'est mis debout pour mimer l'action} Qu'est-ce que ça veut dire il file Mathys ?
 Mathys ça veut dire il court
 Charlotte {un élève frappe à la porte. Il vient chercher Chakib qui était puni dans la classe de Charlotte} allez Chafik tu retournes dans ta classe
 Mathys ça veut dire il court vite
 Charlotte ++ Filer c'est courir + c'est partir + alors Ilyan file au fond de la classe {le fait et retourne à sa place} Alim file de là {part de sa place et revient}.
 EE moi moi moi
 Charlotte Al Houssayne tu sais qu'en disant moi ça marche pas. Marie file dehors.
 EE Ohhh {les élèves rient}
 Charlotte Très bien reviens Daisy file au fond de la classe {les élèves rient} très bien donc si je dis file à toute allure ça veut dire il s'enfuit il court

Charlotte introduit dans le milieu des éléments morphosyntaxiques concernant la différence entre « file » et « fil » un mot déjà vu avec le son [f]. Précisons que pour le son [f] nous trouvons dans le fichier les exemples suivants « le rat a filé avec le far » et « Taoki s'est lié avec le fil ». Nous pensons que la distinction entre les deux homophones file/fil a déjà été étudiée. D'autant plus que, dans l'extrait, Ylian montre des images des séances précédentes accrochées sur une partie du tableau. Quant à Zakaria, il montrera l'image du fil accroché au mur, sur l'affichage didactique. Charlotte ajoute ensuite dans le milieu un exemple du verbe filer dans une expression courante : « filer à toute allure ». Puis, dans une position basse, elle dévolue à Mathys, élève monolingue, la tâche d'expliquer le sens du verbe filer. Mathys en donne une réponse précise.

Charlotte déclare interroger Mathys, car elle sait qu'il en est capable. Elle justifie son choix de s'appuyer sur lui, d'une part, parce qu'il « est très pertinent et il a beaucoup de lexique et de vocabulaire » (entretien de vidéoscopie avec Charlotte) ; et d'autre part, parce qu'il a des

difficultés à l'écrit et « il faut vachement le valoriser à l'oral ». Jusqu'ici, elle se chargeait de définir les mots : elle cède ici son topos à Mathys. D'une certaine manière, elle fait confiance à Mathys pour qu'il prenne confiance. Elle régule positivement sa réponse par la répétition et introduit un synonyme. Elle demande ensuite à des élèves, sans distinction, de mimer l'action « filer à toute allure ». Elle nuance les modalités d'utilisation de l'expression (filer au fond, de là, dehors). Charlotte institutionnalise la définition en reprenant les synonymes s'enfuir, courir. Concernant ce mime, Charlotte déclare le mettre à disposition de la classe sachant qu'il servira aux élèves plurilingues en particulier.

Lors du visionnage de cette première phase, nous faisons remarquer à Charlotte qu'elle sollicite beaucoup les élèves au niveau du vocabulaire. Voici sa réponse suivie de sa réaction au sujet du mime :

Nous	D'accord. Et tu leur demandes systématiquement de te définir les mots ?
Charlotte	Ben là en particulier parce que là c'est vrai que comme y en avait beaucoup qui du point de vue du langage n'avait pas de... de vocabulaire on le faisait beaucoup ouais
Nous	d'accord c'était pas... c'était pas spécifique au texte mais au fait que tu savais qu'il y avait ++
Charlotte	ouais c'était spécifique à la classe en fait (...)
Nous	{ vidéo } Ah ben là tu leur demandes
Charlotte	voilà c'est ça et là on mime { vidéo }
Nous	d'accord + parce que c'est trop abstrait pour eux
Charlotte	c'est ça file + il file à toute allure
Nous	même pour ceux qui pratiquent le français à la maison
Charlotte	ah oui oui là même oui c'est-à-dire que si y avait eu que des enfants qui pratiquaient le français on aurait dit il file à toute allure ça veut dire il s'en va rapidement
Nous	t'aurais pas eu besoin de passer à la ++
Charlotte	on aurait peut-être pas mimé mais là il fallait mimer parce que même le il s'en va ça c'était trop
Nous	ça leur parle pas ?
Charlotte	ça leur parlait pas pour l'instant
Nous	surtout ce groupe là
Charlotte	oui oui oui

Charlotte déclare mettre l'accent sur le vocabulaire car plusieurs élèves manquent de vocabulaire. Elle dit ensuite que le travail lexical n'est pas en lien avec le texte, mais plutôt avec la classe. Voulait-elle dire que, finalement, c'est une bonne majorité de la classe qui n'avait pas de vocabulaire ? Concernant le mime, elle déclare d'abord que l'expression « filer à toute allure » est trop abstraite pour sa classe, les élèves monolingues inclus. Ceci peut nous faire penser que ce choix est davantage en lien avec le milieu social défavorisé de la classe. Cependant, elle affirme que, si elle était uniquement face à des élèves monolingues, elle n'aurait probablement pas mimé l'action et serait passée par la verbalisation. Par ailleurs, elle estime que pour sa classe, et en particulier le groupe de besoin, il était nécessaire de passer par le mime. Comprendre ce que signifiait « s'en aller » était déjà difficile pour ses élèves.

Au sujet de cette première phase de la séquence, Charlotte précise qu'elle sert à rassurer et, par conséquent, à aider les élèves du G2 à repérer les mots dans le texte. S'il s'agit, en effet, de l'objectif premier, nous avons vu aussi qu'un objectif lié au vocabulaire était destiné à la classe en général et aux élèves plurilingues en particulier (allophones puis alloglottes). Nous faisons remarquer à Charlotte qu'elle différencie toujours ses actions didactiques en fonction du groupe de besoin. Elle cite les élèves de ce groupe auquel elle ajoute Mohamed, un élève allophone arrivé en septembre :

Charlotte	c'est vrai y a vraiment un groupe
Nous	ouais
Charlotte	ouais y a vraiment un gros groupe de ++
Nous	ouais + d'élèves en difficulté c'étaient ces deux-là et ces deux aussi + aussi ça fait quatre non et Laura ça fait cinq
Charlotte	cinq et par exemple Mohamed il parlait pas bien français
Nous	d'accord
Charlotte	donc il déchiffrait bien et tout mais...
Nous	au niveau du langage la syntaxe tout ça
Charlotte	c'était plus dur

Charlotte affirme différencier ses actions didactiques en fonction des compétences de décodage des élèves. Ses propos révèlent, par ailleurs, que ses choix et ses actions didactiques sont en lien avec les pratiques langagières des élèves. Notamment comme ici elle inclut Mohamed, élève allophone, dans le groupe de besoin. Ici, semble se confirmer qu'une première différenciation, ténue, au niveau du décodage partage les deux groupes. Une différenciation, plus discrète, se joue au niveau des compétences langagières du groupe de besoin en français. Charlotte dit d'ailleurs que la différenciation pour le groupe de besoin se fait souvent par rapport à la langue. Examinons à présent la deuxième phase.

10.2.3.3.2 Seconde phase

Lors de la 2^{de} phase, Charlotte dévolue des tâches différentes au G2 et à la classe. Le G2 doit retrouver les 4 mots précédemment lus dans le texte. Le reste de la classe doit lire le maximum de phrases du texte. Si l'enjeu didactique est le même pour tous (apprendre à lire), la classe acquiert les techniques de décodage des syllabes. Le groupe de besoin fait de la reconnaissance visuelle en repérant les lettres une à une. Charlotte justifie cette différenciation par le fait que les élèves du groupe ne décodent pas encore les syllabes. Lorsque Charlotte définit et dévolue la tâche au groupe, elle parle de « montrer les quatre mots ».

Elle dévolue la tâche de montrer le premier mot à Alim. Ce dernier a retrouvé le mot rugby, il le désigne sur le texte :

Charlotte	Alim vient nous montrer le premier mot que tu as trouvé. {Alim se lève et vient au tableau} qu'est-ce que c'est ce mot ?
-----------	--

Alim rugby
Charlotte rugby tu te rappelles ce que c'est le rugby c'est quoi ?
E euh
Charlotte chut Ali tu t'assois + ah c'est pas du tennis c'est comme le tennis parce que c'est du ++ ?
Alim sport.
Charlotte sport + le rugby c'est du sport alors + va nous trouver le mot rugby
{ Alim pointe l'étiquette }
Charlotte oui allez viens le mettre en-dessous viens le poser viens mettre l'étiquette en-dessous
{ Alim pose l'étiquette sous le "rugby" écrit dans le texte au tableau } très bien le rugby c'est du sport + est-ce qu'il se joue avec une raquette ?
Alim non
Charlotte avec quoi il se joue ?
EE avec les mains
Charlotte attend parce que Zakaria il discute
Alim à la balle
Charlotte { Charlotte se penche vers Alim } un BA LLON et avec les mains ou avec les pieds ? { Elle fait un geste pour montrer les mains et les pieds }
Alim avec la main.
Charlotte souvent avec la main { geste des mains } des fois on peut utiliser le pied mais le rugby ça se joue presque tout le temps avec la main { geste des mains } + très bien tu as trouvé le mot rugby bravo Alim { Alim retourne à sa place }

Le mot rugby est le mot sur lequel Alim a travaillé lors de la première phase. Nous pouvons ainsi comparer les transactions didactiques entre ces deux extraits. Dans le premier extrait, Charlotte demande à Alim de désigner l'image qui montre le rugby. Puis elle institutionnalise le sens du mot. Ici, elle dévolue plusieurs tâches à Alim : dire ce qu'est le mot, donner son sens, accrocher la vignette « rugby » sous le mot écrit dans le texte, et répondre à des questions abordées sur ce sport. Nous pouvons dire que le topos d'Alim a évolué. Charlotte adopte ainsi une position basse.

Examinons les objets qu'introduit Charlotte dans la mésogenèse afin de voir si elle maintient cette position. Dans le même temps, analysons les réponses d'Alim pour comprendre les actions de Charlotte. Tout d'abord, Charlotte lui demande de dire ce que signifie le mot désigné. Alim a su répondre le mot « rugby ». En revanche, lorsqu'elle lui dévolue la tâche de donner le sens du mot, il reste silencieux. Il semble avoir dit que c'est du tennis. De ce fait, Charlotte introduit un élément nouveau, celui du champ lexical auquel le rugby et le tennis appartiennent. Lors de la première phase, elle a insisté sur le mot sport. Cette régulation a aidé Alim qui a réussi à compléter la phrase. Elle institutionnalise de nouveau la définition, pour lui, et lui pose d'autres questions.

Elle semble vouloir s'assurer qu'Alim ne confonde pas le tennis avec le rugby. Lorsqu'elle lui demande avec quoi se joue le rugby, sa réponse, bien qu'inexacte, s'inscrit dans la continuité du propos. Charlotte l'a interrogé sur des instruments, des raquettes, il répond donc balle au lieu de ballon. Elle régule par le rappel de la distinction phonologique balle/ballon en se penchant vers lui, en articulant bien et doucement les syllabes. Charlotte fait entrer les gestes

(mains, pieds) pour aider Alim à trouver la stratégie gagnante, puis pour institutionnaliser le sens de la définition.

Au final, Charlotte est passée d'une posture d'accompagnement à une posture d'analyse (Marlot, 2012) avec Alim, notamment en rapport avec les réponses fournies. Nous notons qu'Alim a pu dire que la vignette correspondait au mot rugby et que le rugby était un sport. Il est possible de dire qu'il a atteint l'objectif visé par cette tâche. Nous pensons que cela est en lien avec le travail lexical effectué depuis la veille.

Au cours de cette phase, nous pouvons dire que Charlotte différencie ses choix et ses actions didactiques, car elle n'effectue un travail lexical qu'avec Alim. Pour les autres élèves, elle ajoutera dans le milieu des éléments morphosyntaxiques. Ainsi, pour le deuxième mot, Islam dit ballon au lieu de balle : pour réguler son action, elle ajoute à deux reprises un élément graphophonologique et un élément sémantique :

Charlotte c'est la balle regarde ça termine par quelle lettre ? {Charlotte met son doigt sur la lettre E sur le texte} quelle lettre + c'est quoi cette lettre
 EE le E
 Islam E.
 Charlotte le E allez trouve nous {elle lui demande de retrouver la vignette balle} {Islam pointe l'étiquette balle} oui la balle c'est comme un ballon {Islam a pris l'image de la balle et non celle du mot écrit} oui mets-le dessous si tu veux {Charlotte pose son doigt sur le mot balle du texte} mais là y a écrit balle y a pas écrit ballon d'accord ?

Pour réguler son action, elle ajoute à deux reprises un élément graphophonologique (la lettre e, puis le mot écrit) et un élément sémantique. Elle attire son attention sur le fait que, si les mots balle et ballon sont synonymes, ils ne s'écrivent pas de la même façon. L'élément sémantique semble davantage être convoqué pour préciser à Islam de se fier à l'écriture du mot. Pour Laura, élève alloglotte, Charlotte régulera ses erreurs au niveau de la reconnaissance visuelle. Tandis qu'elle ne posera pas de question à Mohamed. Il semble qu'elle ait inclus Mohamed dans cette tâche car les autres élèves du groupe de besoin (Nesrine, Marie et Azika) n'étaient pas autorisés à être filmés). Sans doute aussi parce qu'elle veut passer à la lecture du texte.

Pour cette seconde phase, Charlotte passe d'une différenciation ténue entre le groupe de besoin et la classe à une différenciation plus discrète entre Alim et le reste du groupe. Elle passe d'une différenciation entre le groupe et la classe, où les responsabilités dévolues aux élèves sont différentes en fonction des compétences de décodage, à une différenciation au sein du groupe de besoin en fonction des compétences de décodage, d'une part, et de ses objectifs au niveau du vocabulaire, d'autre part. En effet, cette seconde différenciation semble se faire davantage au regard des pratiques langagières d'Alim – notamment son exposition faible au français – et

en fonction de ses « urgences langagières » (Davin-Chnane, 2008). Charlotte profite de toutes les occasions pour lui faire apprendre du vocabulaire afin qu'il atteigne une maîtrise pragmatique du vocabulaire et puisse ainsi communiquer.

Nous avons demandé à Charlotte quelle était la raison pour laquelle elle ne différenciait pas ses actions autant avec Narimène qu'avec Alim. Elle explique cette différence au niveau de la scolarisation de Narimène dans son pays d'origine. Elle ajoute que, pour Narimène, le problème se posait uniquement au niveau de la langue, et pour Alim, au niveau de la langue et des habitudes scolaires.

10.2.3.4. Analyse à partir de l'épistémologie pratique de Charlotte

Dans la première phase, nous avons observé la généralisation des gestes d'aide destinés au groupe de besoin et à l'ensemble de la classe. Charlotte effectue ce travail lexical abondant dans la perspective d'aider les élèves plurilingues (alloglottes et allophones). Lors de la seconde phase, nous avons vu la spécificité de ce travail lexical pour Alim. Cela nous laisse penser que, pour le vocabulaire, Charlotte différencie ses choix et ses actions didactiques en fonction des pratiques langagières des élèves majoritairement alloglottes, d'une part, et de leurs besoins langagiers, d'autre part. Ainsi, elle semble différencier ses choix et ses actions didactiques en fonction de l'exposition au français de l'élève.

L'analyse des représentations sur la langue et le plurilinguisme de Charlotte a révélé un va-et-vient entre une conception du plurilinguisme comme obstacle et pas uniquement comme un obstacle. Les difficultés des élèves plurilingues étaient reliées à leurs pratiques langagières. Néanmoins, Charlotte ne percevait pas les élèves plurilingues comme des élèves en difficulté : d'une part, elle décrivait chez eux des compétences et, d'autre part, elle évoquait des difficultés pour des élèves monolingues. Ceci peut nous amener à en déduire que ces représentations fluctuantes sont en lien avec les objectifs fixés en fonction des compétences langagières des élèves, ainsi que des besoins langagiers des élèves perçus à l'aune de leur exposition au français à la maison.

Les représentations fluctuantes expliquent quelque part l'existence d'un groupe de besoin fixe et fixé pour des besoins de langue et l'inclusion d'autres élèves à ce groupe pour des besoins différents. La pédagogie différenciée qui caractérise la méthode de travail de Charlotte semble dire quelque chose de ses propres difficultés à gérer l'ethnographie linguistique de la classe, et particulièrement celle des élèves allophones. Elle suggèrera ses propres difficultés face au

groupe de besoin « *c'est vrai, y a vraiment un groupe ++ y a vraiment un gros groupe de ++* » et face à l'hétérogénéité scolaire de la classe :

Charlotte voilà c'est soit on on part du principe que on fait tout, enfin on fait pareil avec tout le monde mais en tous les cas on va en laisser de côté.
 Nous ah c'est certain
 Charlotte soit on essaye de s'adapter au mieux et en même temps on peut pas s'adapter à tous parce que...
 Nous ouais c'est ça
 Charlotte et puis les classes elles sont tellement chargées, y en a vingt-sept c'est...

À la fin de l'entretien, elle souligne les progrès des allophones et suggère ses propres difficultés face à eux :

Nous et cette année t'as moins d'élèves alloglottes cette année ?
 Charlotte ouais y en a moins.
 Nous donc euh ça devrait aller mieux.
 Charlotte ça ouais Ben oui oui non mais après ils ont quand même d'autres difficultés mais j'en ai moins qui vraiment arrivent de pays étrangers cette année quoi.
 Nous d'accord Ah oui parce que c'était vraiment, y a plus de -nouvel d'élèves nouvellement arrivés que de... ?
 Charlotte l'année dernière y en avait vraiment beaucoup moi ouais dans ma classe j'en avais vraiment beaucoup. Après ça dépend...

Le nombre élevé d'allophones explique en partie le fait qu'elle ait recours au travail lexical par des médiatisations langagières de manière intensive. Rappelons que Charlotte a d'abord travaillé dans une école hors éducation prioritaire. Nous pouvons supposer qu'elle a été confrontée à une situation différente qui génère de nouvelles problématiques dans l'exercice de son métier.

10.2.4. Comparaison des analyses des séquences de lecture

La comparaison des analyses montre des points convergents et divergents dans les choix et les actions didactiques d'Anne, de Charlotte et de Sandra.

À la différence de Charlotte, Anne et Sandra n'ont pas prévu de travailler le vocabulaire lors de l'épisode de lecture. Charlotte pense que le problème de vocabulaire concerne les élèves plurilingues. Anne le relie au milieu social ou à la langue.

Les dispositions langagières des élèves alloglottes, notamment à travers les approximations dans leurs réponses suggèrent une possible lecture des difficultés langagières à partir de la langue. Toutes les trois travaillent intensivement le vocabulaire. Sandra enseigne/signale le vocabulaire aux élèves, notamment à travers un usage pragmatique. Anne et Charlotte font apprendre le vocabulaire à travers un usage pragmatique et métalinguistique.

L'usage pragmatique du vocabulaire se traduit chez toutes les trois par des médiatisations langagières (mimes, gestes, images, dessins, onomatopées). Sandra et Charlotte utilisent ces

médiatisations de manière consciente, alors qu'Anne non. Chez Sandra, ces médiatisations semblent destinées à toute la classe. Chez Anne et Charlotte, ces médiatisations sont destinées en premier lieu aux élèves allophones, et alloglottes faiblement exposés au français pour Charlotte. Nous assistons, chez Anne et Charlotte, à une circulation de ces médiatisations des allophones à l'ensemble de la classe.

Toutes les trois déclarent que, si elles étaient face à des élèves monolingues, elles n'auraient pas autant travaillé le vocabulaire. Anne et Sandra y ajoutent la condition d'être en contexte hors éducation prioritaire.

Pour comprendre les représentations qui impactent les professionnels, Boutanquoi (2008) invite à regarder les contextes, les aspects institutionnels et organisationnels dans lesquels s'actualisent les représentations.

Concernant les contextes, nous pensons que l'ethnographie de la classe influence les choix et les actions didactiques d'Anne, de Charlotte et de Sandra :

- le milieu social des élèves influence le fait de travailler autant le vocabulaire ;
- la langue impacte la manière de travailler le vocabulaire, notamment à travers des médiatisations langagières.

Plus avant, nous pensons qu'Anne, Charlotte et Sandra sont davantage influencées par l'exposition au français des élèves à la maison que par une influence reposant sur des catégories alloglotte, allophone, etc. Nous avons vu que ces trois professeurs peuvent dévoluer, réguler et institutionnaliser des savoirs de façon différente pour une même catégorie d'élèves. Enfin, nous pensons qu'Anne et Charlotte utilisent les médiatisations langagières avant tout pour les besoins langagiers des allophones (acquérir du vocabulaire pour communiquer). Elles font circuler ces médiatisations vers les alloglottes (acquérir du vocabulaire pour comprendre et lire) en fonction des dispositions langagières de ces derniers.

Aussi, en fonction de la représentation de l'exercice même du métier de professeur, elles vont se mettre à la disposition de tous les élèves pour aider aussi ceux qui n'osent pas demander ou bien ne comprennent pas. Intervient ici également la difficulté que représente une mise en place d'une pédagogie différenciée. Enfin, nous avons noté, dans les entretiens avec Charlotte et Anne, une notion d'aide assez prégnante envers ceux qui ont le plus de difficultés.

Concernant les aspects institutionnels, les professeurs, et notamment ceux en EP, doivent dans le même temps être indifférents aux différences, particulièrement en termes de pratique

du français à la maison, et faire maîtriser la langue de scolarisation à tous les élèves. Les professeurs du CP sont en charge d'assurer l'entrée à l'écrit de l'élève. L'idée sous-jacente selon laquelle l'élève lit plus vite lorsqu'il comprend le mot peut expliquer le travail lexical intensif poursuivi par les trois professeurs. Concernant les aspects organisationnels, tous ces impératifs doivent tenir sur une année.

Concernant un contexte davantage micro, nous pensons aussi que les besoins langagiers des allophones et les dispositions langagières des alloglottes influencent les choix et les actions didactiques de ces trois professeurs. Lors des séquences, à plusieurs reprises, des élèves restent silencieux quand ils sont interrogés. Nous n'interprétons pas cela comme de l'anxiété langagière, car le nombre est limité sur la séquence. Le mutisme est perceptible chez des allophones comme Evin (chez Sandra), Cristina et Kheira (chez Anne). En revanche, nous avons noté certaines réponses qui méritent des commentaires²⁸¹. Dans la séance de Charlotte, les élèves alloglottes nés en France n'ont pas eu à répondre à des questions comme chez Anne. Charlotte a beaucoup travaillé le lexique avec les allophones.

10.2.4.1. Dispositions langagières des alloglottes nés en France

Au cours de la séquence de Sandra :

Marie a mimé à deux reprises des actions. Celle de se faufiler et celle d'essuyer la table pour le mot « chiffon ». Il faut préciser que Marie levait le doigt pour répondre, mais qu'elle n'y a pas été autorisée. Sa réponse non-verbale vient-elle de là ? D'autant plus qu'elle a fait un usage cognitif du langage lorsqu'elle a pris l'exemple des blagues méchantes pour parler des défauts.

Concernant les erreurs, Marie a dit qu'un défaut est « quelque chose qui ne se ressemble pas ». Bien qu'il s'agisse d'une erreur de type lexical, ce n'est pas selon nous, une interférence linguistique ou culturelle. En revanche, concernant les réponses exactes, Assia a su dire que ce sont les fleurs qui se fanent. Et Chafik a approché le sens du mot affamé en disant « c'est quand on a faim ».

Au cours de la séquence chez Anne : Sirine a fait une erreur liée à la consonance des mots lorsqu'elle dit radeau au lieu de râteau. Cependant, elle donne des définitions approximatives au sujet des mots « tas » et « otite ». Chérine fait une erreur d'interférence culturelle lorsqu'elle dit que le thé se boit la nuit. Chamsa donne une définition approximative de la tour en disant que la tour appartient au château.

²⁸¹ L'interprétation que nous faisons de ces réponses et notamment des erreurs reste une proposition de lecture à partir du plurilinguisme des élèves.

10.2.4.2. Actualisations du langage

La réflexion de Reuter (2006) au sujet de l'écrit nous invite à voir les conditions d'actualisations du langage dans ces séquences du point de vue des professeurs et des élèves.

Sur 27 mots définis Sandra établit pour 6 mots (fauve, filer, fouler, flamme, fondue, flotter) des relations sémantiques et morphologiques entre les mots (Laparra, 2012). Elle utilise le mime, le geste et les onomatopées pour le reste des mots. Parfois la définition est remplacée par le geste (« front ») ou l'onomatopée (« souffle »).

Anne quasiment de manière synchrone, utilisent deux dimensions du langage :

- une dimension communicative du langage par le biais :
 - de mimes et de gestes pour réguler (« tour ») et institutionnaliser (« tas », « trou », « otite ») ;
 - du dessin pour institutionnaliser (« râteau »).
- une dimension cognitive du langage
 - à travers des relations sémantiques et morphologiques entre les mots (*op. cit.*)
 - à partir d'objets langagiers liés à la structure de la langue avec les notions de contraire (« petite » et « utile »), de genre (« petite »), de champ lexical (« râteau ») et de préfixe (« utile »).

Les médiatisations langagières sont à un stade que nous ne pouvons pas considérer comme didactisé. Les professeurs ne les envisagent pas dans les modalités didactiques de la séance. Elles interviennent plutôt comme des gestes ponctuels/routiniers pour aider les élèves. L'acte de lecture étant un acte multidimensionnel (aspect social, culturel...) et le bagage lexical des élèves dépendant fortement des pratiques éducatives familiales, nous pensons que les dispositions langagières décrites sont les manifestations concrètes du rapport au langage d'abord construit dans la sphère privée.

Aussi, nous ne sommes pas en mesure de dire si les élèves auront retenu des savoirs relatifs à la tâche de vocabulaire. Néanmoins, il est intéressant d'analyser quels sont les effets immédiats des médiatisations langagières utilisées par les professeurs :

Chez Sandra :

- Une élève, Marie, s'auto-corrige : elle dit au départ qu'un défaut est « quelque chose qui ne se ressemble pas ». Après la définition donnée par Sandra, notamment à partir d'exemples, Marie, s'autorise à donner à son tour un exemple : « quand on fait des blagues méchantes ».

- Des élèves semblent mieux comprendre : lorsque Sandra mime l'action de faufiler, Selma dit « ah oui + c'est vrai », un autre élève dira « moi je l'ai déjà fait ça ». Quand Sandra désigne ses doigts pour parler des moufles, un élève dira « ah oui mon frère il en a ». Lorsque Sandra définit le verbe flotter à travers la différence entre flotter et couler, Selma affirme avoir fait cette expérience en maternelle :

« Sandra c'est dans l'eau y a des choses qui coulent qui vont au fond de l'eau et d'autres qui restent + à la surface en haut de l'eau par exemple les bateaux flottent sur l'eau d'accord ?
 Selma en maternelle on a fait dans une boîte on a essayé les aimants et les aimants ils coulaient et on a essayé des des des + je me rappelle plus ils coulaient pas
 Sandra des bouchons peut être ?
 Selma oui »

Signalons aussi que, lorsque Sandra ne donne pas d'explication complémentaire, Selma comprend car elle dit que la foudre lui fait peur : « ça fait trop peur + j'ai trop peur moi ».

Il arrive aussi, qu'à l'inverse, les objets du milieu introduits par Sandra ne soient pas aidants pour les élèves :

- quand Sandra utilise le geste pour expliquer ce qu'est une foulure, les élèves ne comprennent pas ;
- lorsque Sandra utilise le geste pour parler de la flamme un élève compare le feu à une personne qui se lève, qui est forte.
- À la fin de la séquence, Sandra reprend la définition de fauve et les exemples donnés au début « le fauve donc c'est comme les lions les tigres les panthères ». Selma ajoute les crocodiles.

Chez Anne :

- le geste peut induire en erreur : Chamsa semble savoir ce qu'est une tour au début de l'échange puis dit « qui pousse » suite au geste d'Anne.
- le mime peut aider à verbaliser : suite au mime d'Anne, Messaoud, élève allophone, verbalise l'action de creuser pour faire des travaux.
- le dessin peut aider à comprendre : deux élèves comprennent ce qu'est le râteau en voyant le dessin.

Chapitre 11. Discussion des résultats

Dans ce chapitre, nous mettons en relation les résultats de notre étude avec les connaissances de la recherche en l'état actuel sur ce sujet. Après avoir analysé les résultats liés aux pratiques langagières des alloglottes nés en France, nous discuterons ceux liés aux représentations des professeurs de l'EP au sujet des dispositions langagières des alloglottes nés en France. Pour terminer, nous délimiterons les résultats de cette recherche.

11.1. Les pratiques langagières des alloglottes nés en France

Les résultats liés aux pratiques langagières des alloglottes nés en France correspondent aux grandes enquêtes sur les pratiques linguistiques en France (Deprez, 2003 ; Condon & Régnard, 2010 ; Puren, 2012). Le plurilinguisme constitue une donnée non négligeable dans la population des élèves nés en France. Il se caractérise davantage par un « parler bilingue » (De Heredia, 1987) où la pratique conjointe (français et autres langues) l'emporte sur la pratique exclusive (autres langues seulement). Le plurilinguisme des alloglottes nés en France de notre étude concerne également des enfants plus âgés, comme l'indiquent les premiers travaux sociolinguistiques (Dabène & Billiez, 1987). Leur répertoire verbal (Gumperz, 1977) peut parfois être composé de deux autres langues avec le français.

Comme l'indique l'enquête TeO (Condon & Régnard, 2010), les alloglottes nés en France peuvent aussi, de façon minoritaire, déclarer une pratique exclusive de l'autre langue. Le français est plus ou moins inclus dans les pratiques langagières et peut parfois être moins prégnant. Nous avons observé cela à partir des résultats concernant l'échantillon d'alloglottes nés en France faiblement exposés au français à la maison. Dans cet échantillon, les alloglottes nés en France peuvent maintenir la langue d'origine et ce, après plusieurs années de scolarisation. Comme le soulignait Deprez (2003), l'abandon de la langue d'origine n'est pas systématique. Les tendances sociolinguistiques classiques observées lors des contacts des langues, comme l'assimilation progressive du français par l'école, les aînés et la durée du séjour des parents (Puren, 2012 ; Deprez, 1994), ne sont pas toujours valables pour les alloglottes faiblement exposés au français. Âgés de 6/7 ans, voire de 10/11 ans, francophones nés et vivant en France depuis longtemps, ces derniers échangent avec leurs parents, ainsi qu'avec leur fratrie (seulement pour ceux du CP) uniquement dans d'autres langues, tandis qu'ils n'accèdent au français que par la télévision et les amis et, pour la majorité, dans une pratique conjointe avec

d'autres langues. L'asymétrie des pratiques langagières entre parents et enfants (Puren, 2012) ne s'observe pas non plus dans notre échantillon : les alloglottes nés en France déclarent parler exclusivement une autre langue avec leurs parents.

Miguel-Addisu et Maire Sandoz (2015) relèvent, au sujet de l'enquête TeO (Condon & Régnard, 2010), que « l'importance accordée à la (aux) langue(s) d'origine varie d'un groupe à un autre, d'une famille à une autre » (p. 66). Le plurilinguisme des alloglottes nés en France de notre étude se caractérise de la manière suivante : un plurilinguisme complexe et diffus tel que l'avait souligné Nonnon (1991) à propos d'alloglottes adolescents. Ce constat est valable pour la population et à l'intérieur du groupe faiblement exposé au français. En ce sens, ils ne constituent pas un groupe homogène car, en dépit d'accéder davantage à une pratique conjointe, leur exposition au français à la maison peut être moyenne et forte, ou bien encore faible.

11.2. Les représentations des professeurs sur les dispositions langagières des alloglottes nés en France

Les résultats liés à l'importance du plurilinguisme en EP (alloglottes nés en France et allophones) sont également relevés dans d'autres recherches (Nante, 2008 ; Nante & Trimaille, 2013 ; Miguel-Addisu & Maire-Sandoz, 2015). Nos résultats relatifs aux langues minoritaires fortement déclarées en EP font écho à la recherche de Nante (2008). Notre étude montre que les professeurs en EP perçoivent mieux le plurilinguisme de leurs élèves, notamment à travers la connaissance des langues en présence. Cependant, d'autres résultats ont indiqué que les représentations des professeurs Hors EP sont proches de la réalité linguistique présente dans leur classe/école. Les déclarations varient en fonction du paysage linguistique de la classe (plus ou moins de plurilingues, de langues déclarées), et pas seulement en fonction du contexte.

La recherche d'Hambye (2009) indique que le plurilinguisme est perçu comme une source de difficultés, notamment dans les écoles en EP où les élèves parlent le turc et l'arabe. Nante (2008) précise que, dans les écoles de l'EP, le plurilinguisme est considéré comme un obstacle. Miguel-Addisu & Maire Sandoz (2015) observent que, pour les professeurs du CP, les élèves les plus fragiles au regard des apprentissages sont le plus souvent des plurilingues. Nos travaux amènent au même constat, mais avec quelques nuances.

Les professeurs de l'EP déclarent davantage un niveau inférieur de maîtrise de la langue de scolarisation pour les alloglottes nés en France par rapport aux monolingues. Ce résultat est

valable uniquement pour les professeurs du CP, et non pour ceux du CM2²⁸². En effet, Lisa ne perçoit pas de lien entre la maîtrise de la langue et la langue familiale. Elena désigne Ayoub, élève arabophone, comme étant excellent en maîtrise de la langue par rapport à un monolingue. Guillaume déclare un bon niveau de maîtrise de la langue autant pour les alloglottes que pour les monolingues. Les professeurs du CM2 en EP ont pourtant des classes fortement plurilingues ayant majoritairement déclaré l'arabe. Cette nuance est due au fait que nous avons séparé les déclarations entre les professeurs du CP et du CM2. Pris globalement, nous aurions obtenu le même résultat.

Plus avant, nos résultats indiquent que les professeurs du CM2 Hors EP perçoivent davantage le plurilinguisme des alloglottes nés en France comme un obstacle par rapport à ceux du CP. Les alloglottes nés en France étant plus nombreux dans ces classes de CP et CM2, nous supposons qu'il existe une relation entre paysage linguistique de la classe et représentations des difficultés.

Les résultats relatifs aux difficultés langagières des alloglottes montrent que les professeurs du CP en EP et ceux du CM2 Hors EP indiquent davantage de difficultés langagières pour les alloglottes nés en France. Deux professeurs de ces classes déclarent que les alloglottes nés en France et les allophones ont les mêmes difficultés langagières. Cependant, celui du CM2 annonce que les allophones ont davantage de difficultés par rapport aux alloglottes. De plus, les professeurs du CP en EP et ceux du CM2 Hors EP citent des difficultés précises pour les alloglottes nés en France. Des difficultés qui relèvent d'interférences linguistiques.

Par ailleurs, les résultats liés aux représentations sur les langues des professeurs du CM2 Hors EP (commentaires à la Q7, Q. Profs) sont identiques à ceux évoqués par Nante (2008). Cette auteure indique que, dans les écoles Hors EP, les professeurs sont plus nombreux à percevoir le plurilinguisme comme un atout. Toutefois, à condition qu'aucune langue ne soit privilégiée à la maison. La thématique de l'usage des langues a été retrouvée dans nos résultats. Certains, bien que non significatifs, ont révélé la timidité de professeurs (Patricia, Harmonie) à déclarer des élèves plurilingues ou bien encore des langues pourtant prestigieuses comme l'anglais (Viviane et Claire), alors qu'ils reconnaissent ces pratiques et ces langues. Elena qualifie Ayoub, élève arabophone à la maison, comme excellent en maîtrise de la langue. Lisa, en

²⁸² Pour la question 5 (Q5 Q. Profs), les limites de l'échantillon concernant un nombre plus important de professeurs du CM2 Hors EP a été contournée par des comparaisons à partir des occurrences équivalentes. Pour l'EP, l'absence de réponse de Lisa a réduit le nombre d'occurrences pour les professeurs du CM2 en EP. La comparaison entre CP et CM2 s'entend dans cette limite.

entretien de vidéoscopie, parle de ces élèves comme « bilingues » et ajoute qu'il n'y pas de problème parce qu'avant tout, ils parlent français. Ce qui semble davantage influencer les professeurs est l'exposition du français à la maison.

Les résultats concernant les représentations des professeurs de l'EP sur les dispositions langagières des alloglottes nés en France mettent en relief plusieurs informations. L'entretien avec Anne révèle qu'elle considère le plurilinguisme des élèves de milieu social favorisé comme un atout. Ce résultat coïncide avec une conception élitiste du plurilinguisme (Varro, 1990 ; Nante, 2011). Cependant, nous pensons que cette perception vient d'une conception de la maîtrise de la langue en relation forte avec le milieu social. Ainsi, comme le note Clerc (2008), Anne suggère que le plurilinguisme est un atout si l'élève maîtrise parfaitement le vocabulaire dans les deux langues. Pour Charlotte, le plurilinguisme des alloglottes nés en France, et en particulier celui des allophones, fluctue entre une conception du plurilinguisme comme un obstacle et non totalement comme un obstacle.

Concernant l'influence des choix et des actions didactiques d'Anne, de Charlotte et de Sandra, en termes de médiatisations langagières pour faire comprendre le vocabulaire, nous la mettons en lien avec le contexte, c'est-à-dire avec l'ethnographie de la classe majoritairement plurilingue et de milieu social défavorisé, les dispositions langagières/besoins langagiers des alloglottes nés en France, et les besoins langagiers des allophones. Les choix et les actions didactiques pensés d'abord pour les allophones semblent mettre au jour des représentations des dispositions langagières/besoins langagiers des alloglottes nés en France, incluant les monolingues de milieu défavorisé (pour Anne et Sandra).

Bigot, Maillard et Kouamé (2014) ont noté une ambivalence dans les réponses des professeurs en fonction des sujets évoqués par les questions :

- ✓ 75,4 % des professeurs ne sont pas d'accord avec la déclaration selon laquelle des **élèves qui parlent d'autres langues** à la maison ont de manière générale plus de difficultés d'apprentissage à l'école (réponse 33).
- ✓ 65,1 % des professeurs s'accordent à dire qu'il est plus difficile de suivre le programme dans les classes où **beaucoup d'élèves ne parlent pas français chez eux** (réponse 34).
- ✓ 59,6 % des professeurs estiment que **les élèves qui parlent plusieurs langues** réussissent mieux à l'école (réponse 36).

Ainsi, le plurilinguisme n'est pas considéré comme un obstacle dès lors que le français y est inclus. Il le devient dès lors que la question suggère l'absence du français à la maison, faisant

penser aux allophones. C'est ce que nous interprétons dans l'entretien d'Anne. Au-delà d'une conception élitiste du plurilinguisme, nous analysons sa phrase « juste qu'il parle plusieurs langues » comme le fait que le français est inclus dans les pratiques langagières de l'élève, à l'opposé d'un élève allophone supposé ne pas parler français à la maison.

La recherche de Miguel-Addisu et Maire Sandoz (2015) indique que « la diversité des langues dans la classe ne transforme pas les modalités d'enseignement de la langue de l'école, cela ne guide pas non plus les pratiques de différenciation ». Ces auteures estiment également que :

« Le contexte sociolinguistique paraît influencer sur les représentations que les maîtres ont des **besoins de leurs élèves**, ce qui amène à proposer des analyses plus qualitatives des pratiques effectives des maîtres ayant fait des choix contrastés, notamment à partir du corpus de vidéos d'observations recueillies lors de la recherche » (p. 72).

Les médiatisations langagières sont aussi, selon nous, en lien avec les représentations mêmes du métier de professeur en EP et les déterminations institutionnelles en termes de maîtrise de la langue de scolarisation, lesquelles nient les différences de pratique du français à la maison. Les médiatisations langagières semblent révéler les difficultés pour les professeurs de conduire une classe majoritairement plurilingue à une maîtrise de la langue de scolarisation. Auger (2013) affirme que les professeurs eux-mêmes se sentent en insécurité linguistique face au plurilinguisme des parents d'élèves plurilingues et face à des élèves plurilingues dans l'apprentissage d'une LVE. Bigot, Maillard et Kouamé (2014) affirment que les déclarations des professeurs représentent leur propre difficulté face à beaucoup d'élèves plurilingues. Les professeurs de notre recherche ne se sentent-ils pas dans une insécurité didactique lorsqu'ils doivent conduire des élèves plurilingues et de milieu social modeste vers une maîtrise idéalisée de la langue de scolarisation ?

Les médiatisations langagières sont aidantes pour les allophones en premier lieu, et pour les alloglottes nés en France. Néanmoins, les élèves comprennent les mots à partir de connaissances lexicales fortement ancrées dans des situations concrètes. Le risque de ces médiatisations langagières, puisqu'elles constituent pour ces trois professeurs des habitudes de faire avec le lexique, est de favoriser un langage pratique oral (Lahire, 1993) chez tous les élèves, quelles que soient leurs pratiques langagières à la maison.

Plus avant, la réduction du milieu pour agir dans la séquence de Charlotte pour le groupe de besoin pose question. Sous le motif que ces élèves ont des difficultés langagières, Charlotte leur confie des tâches de moindre coût cognitif. Au début de la séance, elle demande à la classe de

trouver un mot contenant un son. Des élèves du groupe de besoin, elle requiert seulement la répétition d'un mot prononcé par un camarade. Dans la séquence analysée, elle fait lire les mots à des élèves lecteurs pour aider ceux du groupe 2 à les repérer par la suite.

D'un autre côté, Miguel-Addisu et Maire-Sandoz (2015) affirment que l'enseignement du lexique, de la syntaxe et de la morphologie « seraient à priori particulièrement bénéfiques pour réfléchir au système du français, surtout lorsque la langue de la maison n'est pas celle de l'école » (p. 72). Pris entre une conception universaliste qui nie les différences de pratique du français à la maison et une prise en compte de cette différence pour faire évoluer les élèves, les professeurs peuvent, légitimement, attendre une aide de la recherche. Pour ces raisons, il semble important de réfléchir à un enseignement du français dans les classes fortement plurilingues, le plus souvent situées en EP.

11.3. Limites de la recherche²⁸³

Notre posture d'apprenti-chercheur, ou plutôt notre ténacité à vouloir *tout* comprendre, a sans nul doute dirigé nos choix de départ dans une quête de la représentativité. Les choix méthodologiques sont pris au début de la recherche, là où la tendance à l'exhaustivité, au perfectionnisme est à son comble. Aussi, la démarche naturaliste adoptée et la déontologie nous ont conduite parfois à trop prendre en compte les contraintes imposées par le terrain. La prise en considération des conditions de Capucine en est un exemple.

Les limites des résultats de notre recherche tiennent aux populations à partir desquelles les résultats ont été obtenus. Hormis le nombre d'élèves interrogés pour les pratiques langagières (377), celui des professeurs interrogés (18) ou des séances analysées (3) ne sont pas importants. De ce fait, nous ne prétendons pas à la généralisation de nos résultats.

Les instruments utilisés, ainsi que leur traitement et analyse, présentent aussi des limites : Les pratiques langagières figurant sur le questionnaire sont des pratiques déclarées. Ce sont donc des représentations de pratiques. Aussi, des sentiments identitaires ou d'inhibition ont pu conduire à des déclarations affectives, niées, tues plus qu'effectives. Si chaque question vise une compétence et un interlocuteur en particulier, des représentations sur ce qu'est parler *une* langue sont aussi envisageables.

Les questions n'épuisent ni les espaces sociolinguistiques (Julliard, 2015) où peuvent se manifester les pratiques langagières ni les moyens d'accès. Nous n'avons pas inclus les médias plus récents comme le Smartphone, la tablette, etc. D'ailleurs, nous pensons que le score attribué à la variable télévision n'est pas suffisant au regard de l'exposition aux écrans plus importante chez les enfants de la génération actuelle. De plus, notre questionnaire n'a pas envisagé les compétences d'écriture et de lecture. La question relative à l'apprentissage d'une langue en dehors de l'école suppose ces compétences.

Au niveau des interactions au sein de la famille, les questions sollicitent les échanges entre parents, et de l'enfant vers les parents. Les échanges des parents vers l'enfant n'ont pas été interrogés. La question concernant les amis pourrait être détaillée, car elle peut désigner les pairs à l'école ou les amis hors de l'école. Le questionnaire n'aborde pas la durée ni la fréquence d'exposition qu'auraient pu apporter des questions fermées avec des modalités comme

²⁸³ Tout au long de la thèse, nous avons énoncé les limites concernant le dispositif, le traitement et l'analyse des résultats. Nous les résumons ici.

« souvent », « parfois », « rarement ». L'input tel que nous l'avons étudié, s'il permet d'estimer une exposition au français, renferme aussi une pluralité de pratiques langagières. Nous avons examiné ces limites concernant la comparaison entre deux alloglottes.

Le questionnaire destiné aux professeurs, notamment la Q7, a dirigé les professeurs vers des représentations sur la difficulté au niveau de la famille (seulement pour les professeurs du CM2 Hors EP). Les entretiens de vidéoscopie, en ce qu'ils s'appuient sur les difficultés des élèves en classe, ont surtout dirigé l'analyse de la séance par le professeur vers les allophones.

Les séances observées n'échappent pas aux limites de l'élicitation que représentent les questionnaires et l'entretien. De plus, l'analyse basée sur la focale de la caméra ne présente pas les détails des actions de certains élèves hors champ. Les limites soulevées par l'usage de l'enregistrement ont été largement détaillées (cf. chapitre 5 et chapitre 6).

11.4. Leviers pour la maîtrise de la langue de scolarisation des alloglottes nés en France :

Nous réfléchissons dans cette section à des propositions didactiques qui pourraient aider les alloglottes nés en France à s'emparer de la langue de scolarisation.

11.4.1. Appel à l'interdidacticité

Nous avons vu dans les séances d'Anne, de Charlotte et de Sandra que les professeurs utilisent des médiatisations langagières en premier lieu pour les allophones, puis pour les alloglottes nés en France. Chnane-Davin (2004) lançait un appel à l'interdidacticité pour l'apprentissage du français des allophones en Upe2A. Cet appel peut être renouvelé pour aider les plurilingues faiblement exposés au français à la maison. Le plurilinguisme des élèves alloglottes nés en France de notre recherche est marqué par une exposition moyenne, puis forte, au français. Cependant, bien qu'il s'agisse d'une minorité, les alloglottes du CP et du CM2 faiblement exposés au français à la maison peuvent partager des caractéristiques sociolinguistiques avec les allophones.

Par ailleurs, l'hétérogénéité des pratiques langagières des alloglottes nés en France a pour conséquence une pluralité de profils d'apprenants dont les besoins langagiers ne sont pas si aisément identifiables. En effet, les besoins d'élèves alloglottes comme Dolores, Joaquim et Laura relèvent « d'urgences langagières » (Davin-Chnane, 2008) dans la mesure où ils n'ont pas été scolarisés avant le CP et parce que leurs compétences communicatives en français sont quasi inexistantes. En revanche, qu'en est-il des autres alloglottes tels que Yaren, Michel et Lorena scolarisés depuis la maternelle ? À quels niveaux se situeront leurs besoins langagiers ? Cette question restera donc à la charge du professeur qui agira avec ses propres moyens, ne saisissant qu'une facette du plurilinguisme de l'élève, car souvent perçu à l'aune des compétences langagières de ses parents en français.

Par ailleurs, les séances de Charlotte et Sandra soulèvent la question de la scolarisation des allophones en classe ordinaire²⁸⁴. Il semble important de réfléchir à l'enseignement du français pour ces élèves. Mais aussi aux professeurs qui exercent dans les classes fortement plurilingues en EP. Notre observation montre une circulation des moyens pédagogiques du français langue étrangère vers la langue de scolarisation. Pourquoi ne pas rendre cette circulation officielle pour

²⁸⁴ Les allophones ne sont pas tous pris en charge dans des classes Upe2A. Lorsqu'ils le sont, la plupart du temps, ils suivent des enseignements en classe ordinaire.

rendre les pratiques efficaces et, surtout, accompagner les professeurs ayant pour défi d'enseigner face à une classe majoritairement plurilingue et de milieu non favorisé ?

Consciemment ou inconsciemment, ces professeurs empruntent des objets disciplinaires liés à la fois au français langue maternelle et au français langue étrangère. Nous avons vu qu'Anne, Charlotte et Sandra font usage d'un langage²⁸⁵ porté vers la communication pour les besoins des allophones et des dispositions langagières des alloglottes nés en France, ainsi qu'un usage du langage porté vers l'élaboration (Anne et Sandra), notamment à travers un travail réflexif sur les mots (relations sémantiques et morphosyntaxiques) pour l'ensemble de la classe.

Nous pouvons imaginer que les professeurs puissent mener les mêmes types de séquences avec les élèves faiblement exposés au français à la maison au moment de l'aide personnalisée. Les médiatisations langagières ne constituent pas une difficulté en soi. Le problème réside dans leur généralisation à et *pour* la classe avec les effets potentiels que cela peut avoir, au regard du langage notamment.

L'interdidacticité peut s'étendre jusqu'à l'usage ponctuel d'une langue vivante étrangère. Nous pourrions imaginer un dispositif qui *autorise* l'usage d'une autre langue. Dans les gestes professionnels d'adaptation linguistique repérés chez des professeurs intervenant dans des classes internationales pour l'enseignement des disciplines non linguistiques, Zougs (2017) évoque la catégorie relative à la définition d'un mot inconnu par la traduction. La traduction peut prendre la forme d'une définition ou d'un emprunt d'un mot dans la langue maternelle dans un énoncé. Lors des séances, nous avons assisté à un échange où Sandra traduit une phrase en anglais à Salim, un élève allophone. Il arrive aux professeurs de s'appuyer pour l'enseignement d'une langue vivante étrangère sur des élèves qu'ils perçoivent compétents pour faire avancer le savoir.

La traduction n'est pas obligatoirement à la charge du professeur et peut être le fait d'un camarade ayant davantage de compétences en français et qui parle la même langue. Nous parlons d'autorisation dans la mesure où le professeur sait que ce type de geste d'adaptation linguistique (*op. cit.*) peut aider l'élève plurilingue. Ce geste peut constituer une aide plus intéressante pour développer les capacités métalinguistiques de l'élève, car il crée des liens entre les langues. Nous parlons aussi d'autorisation pour souligner qu'il ne s'agit pas d'une norme. Le professeur pourrait être tenté d'aménager cette aide pour tout élève supposé ou

²⁸⁵ Nous ne réduisons pas le langage au lexique.

effectivement plurilingue. Or, il arrive qu'un élève ne veuille pas s'exprimer dans sa langue d'origine (Azaoui (2013, 2016). Il s'agit d'une passerelle pour aider les élèves en fonction de leurs besoins langagiers.

Ce geste d'aide peut aussi être pensé d'un allophone vers un autre allophone, ou encore vers un alloglotte. Cela peut être bénéfique en termes, cette fois-ci, de sécurité linguistique pour l'élève allophone. Cela pourrait être une voie contre les phénomènes de mutisme d'élèves plurilingues faiblement exposés au français à la maison. Mais également une voie pour permettre aux alloglottes qui le souhaitent d'assumer leur plurilinguisme et, par-là, leur identité plurilingue et pluriculturelle. Pour des élèves qui débutent la scolarité, cela leur permet de créer une passerelle et d'éviter des accidents linguistiques (Chomentowski, 2009).

Nous pouvons imaginer autoriser aux enfants lecteurs dans leur langue d'origine d'utiliser des outils (numériques ou dictionnaires, imagiers) pour traduire, et aux enfants non lecteurs, l'utilisation d'applications ou des sites de traduction audio²⁸⁶. Le plurilinguisme de la classe est pensé comme une ressource didactique pour la langue de scolarisation. Il suppose une redistribution des rôles et des responsabilités des élèves. Nous avons vu qu'Anne donne la responsabilité à la classe pour expliquer le mot trou à Kheira.

Le professeur peut créer une communauté discursive qui s'appuie sur toutes les langues. L'essentiel étant de pouvoir franchir collectivement un obstacle langagier en utilisant une autre langue, ou individuellement grâce à la langue choisie par l'élève pour arriver à débloquent une situation d'incompréhension, par exemple. Dans cette démarche, l'enseignant fait en sorte que la communauté d'apprentissage articule ses efforts autour d'un objectif commun, l'apprentissage du français. Pour cela, l'enseignant doit être convaincu et, pour le moins, connaître les effets positifs du syncrétisme didactique des langues et du français en termes de développement de compétences métalinguistiques des apprenants.

Cela suppose aussi un lâcher-prise de la part du professeur. Il ne sera plus celui qui occupe une position haute dans la connaissance du lexique, car il donnera cette responsabilité à d'autres élèves, ou bien il se mettra lui-même tout comme ses élèves dans une posture de recherche face à une langue inconnue. Il crée ainsi une communauté de travail et une écologie qui rassure tous les élèves.

²⁸⁶ Lors d'une expérimentation en Upe2A pour le projet Xenios Zeus auquel nous avons participé, le professeur avait laissé un espace ouvert aux langues des élèves au point que certains élèves avaient des dictionnaires dans leur langue.

Nous pouvons imaginer la résistance du professeur à ce type de démarche. Le professeur doit aussi accepter d'être un passeur, un accompagnateur, de se sentir parfois lui-même en insécurité linguistique (Labov, 1976) face à des langues ignorées, face à des compétences langagières qu'il ne *maîtrise* pas²⁸⁷. Ainsi, à l'instar des élèves, il devient chercheur dans une langue autre et transmet ainsi aux enfants une démarche d'apprentissage par la recherche, le questionnement, la curiosité. Enfin, le recours à une langue absente du répertoire langagier des élèves et du professeur peut redonner confiance à tous les élèves, à des degrés différents et *in fine* équilibrer les sentiments de compétence dans une langue et, surtout, développer la motivation pour aller vers cette langue puisque tout le monde en est au même point.

De ce fait, le professeur peut aussi s'appuyer sur les langues apprises à l'école, ce qui permet à chacun de s'exprimer. Selon nous, il est nécessaire d'adopter une posture qui ne soit ni dans le déni ni dans la reconnaissance à outrance du plurilinguisme, et d'inscrire sa démarche dans une valorisation du plurilinguisme qui doit profiter à tous les élèves. Une démarche *en action* au service de l'apprentissage du français de scolarisation. Nous pourrions imaginer un système ouvert qui inclut les démarches possibles des Upe2A, des classes européennes en fonction des besoins langagiers et des compétences que l'on souhaite faire acquérir à tous les élèves.

Les propositions que nous faisons n'ont rien de nouveau en soi. Elles correspondent à une approche plurielle des langues pour l'enseignement-apprentissage de la langue de scolarisation (Candelier, 2008), à la notion de *translanguaging* en vigueur depuis des années dans le monde anglo-saxon. Nous avons vu (chapitre 1, § 1.1) qu'à l'époque de l'imposition du français comme langue nationale, certains avaient préconisé de passer par les langues régionales des élèves pour mieux apprendre le français (Cortier & Puren, 2008).

La nouveauté, c'est qu'aujourd'hui la diversité linguistique, notamment en EP, évolue vers une reconnaissance de la diversité linguistique des élèves. L'approche plurielle (Candelier, 2008), en particulier l'éveil aux langues, est certes intéressante, car elle permet de valoriser les langues et de travailler en synergie plusieurs langues. Mais, d'une part, les professeurs les mettent en place de leur propre chef faute de textes institutionnels, parfois en équipe, et surtout en bricolant eux-mêmes les activités. De plus, pour obtenir des résultats, les dispositifs doivent s'inscrire dans la durée (Perregaux, 2007).

²⁸⁷ Travailler sur ses propres représentations au sujet des langues par la biographie langagière (Clerc, 2008). Aussi, il doit s'affranchir du sentiment d'être évalué par les élèves qui lui paraissent experts dans la langue empruntée. Cela est d'autant plus difficile à gérer avec des élèves en fin de primaire et au collège, où parfois des groupes se forment en fonction des langues.

Les limites quant à l'engouement face à l'éducation plurielle et interculturelle évoquées comme une pédagogie couscous, des activités folkloriques. Les langues des élèves sont certes valorisées et permettent aux élèves de sentir mieux. Néanmoins, telle qu'elle est mise en place ne met pas le français et les langues dans une approche qui se regarde, une approche complémentaire. Les Elco demeurent un système marginalisé pourtant destiné à tous les élèves. Par ailleurs, les recherches (Clerc, 2008) et, pas seulement en France²⁸⁸, montrent que les propositions institutionnelles à l'égard des allophones ne sont pas suffisantes malgré la volonté des professeurs. Le système est décrit comme marginalisé, la solitude du professeur en Upe2A y est mentionnée. Nous pourrions faire suivre les propositions didactiques de Varro (1990) et de Chomentowski (2009) sur la circulation des moyens pédagogiques et didactiques des Upe2A vers la classe ordinaire.

Si l'éducation prioritaire veut continuer à donner plus à ceux qui en ont le moins, elle devrait passer par un décloisonnement des dispositifs qui aident à acquérir le français de scolarisation quand celui-ci est une langue étrangère ou une langue seconde pour l'élève. Pour les autres élèves, ce système permet de développer des compétences plurilingues et pluriculturelles (Coste, Moore & Zarate, 2009). Il ne s'agit pas *du* système que l'éducation prioritaire doit adopter, mais il peut être une solution pour venir en aide aux professeurs dans les classes fortement plurilingues.

Le système que nous décrivons constitue une boîte à outils où le professeur peut puiser en fonction des nécessités et des besoins langagiers de chacun. Il devient un levier pour aider un élève, engager un débat, mais en aucun cas il ne doit devenir une norme de travail sous couvert d'avoir un fort taux d'élèves plurilingues dans sa classe. Ainsi, il ne demeure pas exclusif à l'éducation prioritaire, il peut être mis en place pour tous les élèves plurilingues, et donc pour tous les élèves de l'école française :

²⁸⁸ Lors du Colloque Evascol auquel nous avons participé avec Davin-Chnane, les professeurs d'Espagne et d'autres pays faisaient les mêmes constats.

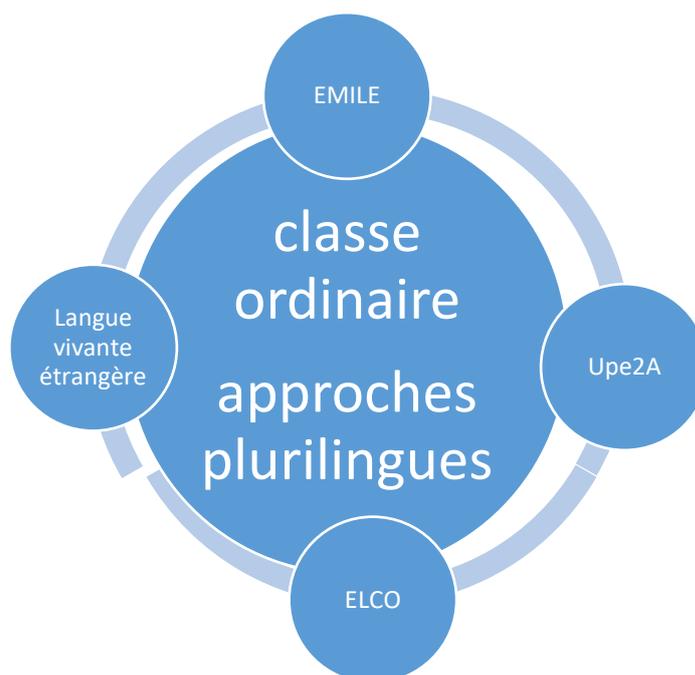


Figure 63 : Syncrétisme didactique autour de la langue de scolarisation

Ce système ouvert peut donc faire apprendre le français aux élèves plurilingues dans les classes où ils sont fortement représentés²⁸⁹, faire apprendre les langues à tous les élèves sans exception. Apprendre à faire des liens entre différentes langues permet d’acquérir des compétences métalinguistiques et peut s’avérer être une potentielle source d’acquisition d’un regard détaché sur la langue qui est demandé à l’école et que, notamment les élèves issus de milieux populaires, ne parviennent pas à avoir.

Dans ce système, tous les acteurs qui œuvrent pour l’éducation de l’enfant/élève sont impliqués : les professeurs (peu importe la discipline enseignée), les familles, les associations de quartiers, etc. Nous pouvons même imaginer un continuum entre l’école-les acteurs locaux et territoriaux-la famille. Cela pourrait éviter à certains élèves de ressentir une fracture émotionnelle (Chomentowski, 2009) entre des contextes distincts, surtout au début de la scolarité. En évitant à l’enfant de se sentir en conflit de loyauté et de devoir choisir une langue plutôt qu’une autre avec toutes les conséquences négatives en termes de langage à l’école (mutisme) et de communication familiale. Cela peut entraîner qu’il tourne le dos à la langue de ses parents et quelque part à leur identité parce que, ce qui compte, c’est que l’enfant verbalise et acquiert des compétences langagières qu’il transférera dans la langue de scolarisation.

²⁸⁹ Puisque que le *translanguaging* existe déjà pour les classes européennes et internationales en faveur des élèves de milieux favorisés.

Bien entendu, cela prend du temps ! Pour un système ouvert sur la classe de français, le professeur en classe plurilingue est autorisé à emprunter des méthodes pédagogiques et des contenus didactiques en fonction des besoins langagiers des élèves et en fonction de ses objectifs. La démarche renvoie à celle proposée par l'éducation plurilingue (cf. chapitre 1, § 1.2, figure 3). Pour monter des séquences didactiques, nous pourrions imaginer une collaboration entre professeur de classe ordinaire-de langue vivante étrangère-d'Upe2A et d'Elco. Pour que la prise en charge des élèves plurilingues ne soit pas que l'affaire d'un professeur²⁹⁰. Il est légitime de s'interroger sur la pérennité de la marginalisation de systèmes qui, ensemble, pourraient être davantage efficaces pour tous les élèves plurilingues.

Bien entendu, il existe des limites à ces propositions. Une discrimination positive : favoriser les langues minoritaires au point de marginaliser les langues vivantes étrangères et favoriser un *communautarisme linguistique* au gré des langues de la classe, au détriment finalement des élèves qui n'ont pas accès à ces langues²⁹¹. Ou pire encore au détriment du français pour lequel ce système est pensé en premier lieu.

Lors du projet Xenios Zeus qui porte sur l'apprentissage du français chez des réfugiés, nous avons expérimenté une séance de classe auprès d'élèves allophones venant de différents pays, dont plusieurs du Maghreb. Nous avons décidé de travailler sur l'étymologie espagnole et arabe du mot alcazar. Nous avons écrit ce mot au tableau dans les trois langues. Valorisés par l'affichage de nos compétences en arabe, les élèves originaires du Maghreb ne cessaient de vouloir prendre la parole, au détriment d'élèves albanais, arméniens qui ne se sont pas reconnus dans cette langue et qui ont eu du mal à participer et à s'investir. Il faut se méfier d'une attitude trop bienveillante à l'égard des langues et des cultures minoritaires qui risquent de donner un excès de confiance aux élèves concernés et, de ce fait, les amener à se sentir supérieurs à leurs camarades²⁹².

La hiérarchisation des langues issue du marché du travail palpable dans le système éducatif à travers le statut officiel ou marginalisé de l'apprentissage des langues peut être renversée en

²⁹⁰ Nous ne l'avons pas mentionné dans ce schéma mais, parfois, dans certaines académies, il existe un dispositif de soutien d'apprentissage au français langue seconde qui, au départ, est pensé pour permettre à des ex-allophones de continuer à apprendre le français de communication et qui s'étend finalement à des alloglottes nés en France, et qui souvent refusent de rejoindre ce dispositif.

²⁹¹ Le risque est de faire subir aux « monolingues » ce que les élèves de langues minoritaires vivent parfois, c'est-à-dire un sentiment d'incompétence, d'infériorité face à langue étudiée qui peut conduire vers l'insécurité linguistique.

²⁹² Ces attitudes s'observent parfois à partir du collège, à l'adolescence, lorsque des élèves affichent leur identité linguistique ou langagière comme une norme à respecter pour être accepté dans le groupe.

donnant l'opportunité à toutes les langues d'être disponibles pour l'enseignement-apprentissage du français. Ce processus de déhiérarchisation n'est pas si simple à mettre en œuvre, car il se heurte à des préjugés tenaces qui affectent la notion même de langue. Ce type de démarche rencontre de fortes oppositions sociétales, institutionnelles et donc professionnelles :

- ✓ Si le professeur peut faire appel aux langues des élèves, il ne s'appuiera pas sur une langue particulière.
- ✓ Avec le *bavardage plurilingue*, les élèves n'apprendront que des éléments épars et finiront par mélanger les langues au point de ne plus rien savoir au final. Derrière cette idée se cache la représentation du mélange des langues néfaste aux apprentissages et l'idée d'une surcharge cognitive pour l'élève. Fondamentalement, se cache l'idée de maîtrise : pour maîtriser un élément, quel qu'il soit, il faut se centrer uniquement sur cet élément. L'idée d'une décentration, d'un détour par un autre élément, même proche, pour revenir sur l'élément principal n'est pas toujours envisagée.
- ✓ Le temps consacré aux autres langues réduira le temps consacré au français.
- ✓ Avant d'introduire des langues très tôt à l'école, commençons par maîtriser la nôtre.
- ✓ L'apprentissage des langues, oui, mais celles qui sont utiles pour notre avenir professionnel.

Les résistances peuvent être institutionnelles, notamment au regard de la maîtrise de la langue de scolarisation. Et suivant les langues, comme nous l'avons vu, cela peut susciter des débats passionnés (chapitre 1, § 1.4). Ce type de démarche se heurte par conséquent aux résistances des professeurs, comme le souligne Chnane-Davin (2018) dans le cadre du colloque Evascol²⁹³. L'auteur explique la situation de professeurs en Upe2A. Faute de formation initiale au plurilinguisme et de textes officiels, les professeurs s'adaptent, il y a :

- ceux qui disent qu'ils ne comprennent pas les langues des élèves, et donc aucune autre langue que le français n'est autorisée en classe ;
- ceux qui craignent des insultes dans la langue maternelle ;
- ceux qui sont dans les représentations : la langue maternelle est un obstacle à l'apprentissage du français ;

²⁹³ Chnane-Davin & Gouaïch *Enseigner aux allophones et aux alloglottes : mêmes défis langagiers ?* 6/04/2018, colloque Evascol, Paris.

- ceux qui font confiance et autorisent les échanges des élèves de même langue ; dans ce dernier cas, ces professeurs, à la recherche de l'efficacité, mettent en place des activités *clandestines*.

Chacune de ces résistances relève de la conception monolingue du plurilinguisme et, au fond, de la notion de maîtrise incorporée par ceux qui doivent la transmettre aux élèves. Ces résistances disent aussi quelque chose de l'insécurité linguistique des professeurs face à des langues totalement inconnues.

Ces résistances peuvent être travaillées. Sauf que, comme nous l'avons souligné (cf. chapitre 1) faute de reconnaissance du plurilinguisme la formation initiale et continue ne propose pas des pistes de réflexion aux professeurs. Les professeurs dans les ESPE agissent au gré de leurs recherches et de leurs connaissances, comme les professeurs en Upe2A ou en classe ordinaire *clandestinement*, au risque d'être perçu comme voulant stigmatiser les différences. Tous les moyens didactiques sont là pour changer la donne dans les classes fortement plurilingues en EP. Le travail le plus difficile, nous semble-t-il, est d'inverser la tendance :

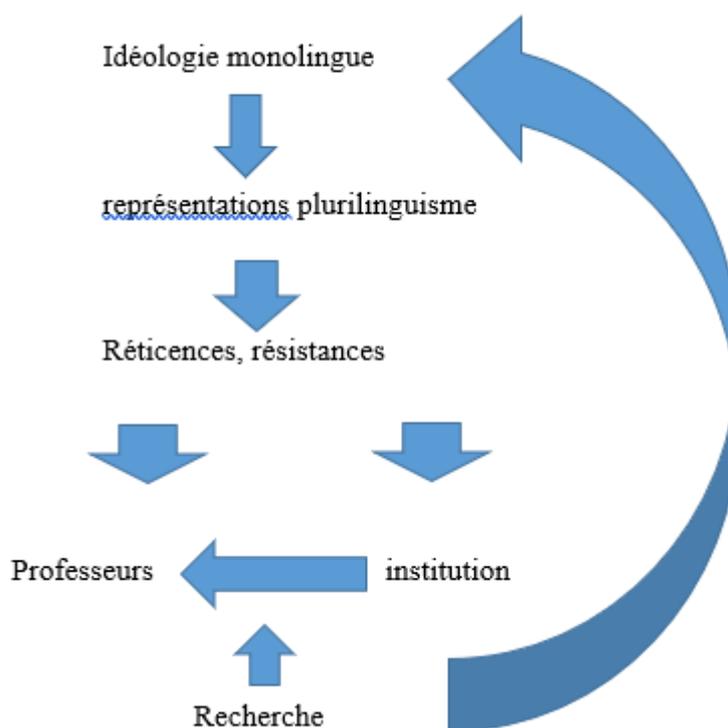


Figure 64 : Leviers pour agir sur les représentations liées au plurilinguisme

Il nous semble que l'idéologie monolingue basée sur la maîtrise de la langue française induit des représentations sur le plurilinguisme et crée des résistances au niveau des professeurs. Elle

induit également des représentations de l'institution qui les réinjecte dans les représentations déjà présentes des professeurs.

Pour travailler ces représentations, il semble important pour la recherche de continuer à faire irriguer ses savoirs au niveau de la sphère institutionnelle et éducative. Il semble aussi important de commencer d'agir sur les représentations au niveau de l'idéologie monolingue autour de la maîtrise de la langue, avant d'agir sur les représentations liées au plurilinguisme ou aux langues des élèves.

11.4.1.1. La formation initiale et continue

Chomentowski (2014) invite la formation initiale et la formation continue à changer de paradigme de « passer de "être confronté à des élèves mauvais locuteurs du français" à "accueillir des jeunes élèves plurilingues" » (p. 103). De créer une passerelle en prenant en compte les affects, le psychique des enfants. Ce changement passe, selon nous, par un travail sur les représentations de la notion même de langue. Un travail qui pourrait se décliner sous les aspects suivants :

- sur la notion même de langue pour agir contre une conception puriste de la langue et contre une conception réductrice de la langue au lexique ;
- la notion même de langage pour agir contre une dichotomie non pertinente entre oral et écrit. Les langues des élèves sont parfois perçues comme non profitable à l'élève car elles ne sont pas standardisées
- sur la notion même de maîtrise de la langue française ;
- pour enfin agir sur les représentations sur les langues et le plurilinguisme : déconstruire un *imaginaire monolingue* sans tomber dans une *dérive plurilingue*.

Nous pouvons envisager une formation initiale et continue qui questionne la notion de plurilinguisme à partir de disciplines telle que la didactique du français et des langues, la psycholinguistique, la psychoclinique, la sociolinguistique et la sociologie du langage en lien avec les pratiques d'enseignement-apprentissage, les langues (acquisition du langage et apprentissage des langues), et la migration (phénomène ancien et nouveau).

Moore, (2006), affirme que les professeurs peuvent favoriser le développement des compétences plurilingues chez l'élève en lui permettant de s'appuyer sur ses ressources linguistiques et en l'aidant à adopter des stratégies de passage d'une langue à une autre. Nous pensons que cela est possible à condition que les professeurs sachent repérer sans assigner les

pratiques et les compétences plurilingues de leurs élèves. Nous avons vu que pour les professeurs de notre recherche les compétences de l'élève en français sont supposées à partir de celles des parents.

Diffuser des connaissances sur les pratiques langagières, les compétences plurilingues et pluriculturelles (Coste, Moore & Zarate, 2009) semblent être aussi une voie vers un travail sur les représentations de la langue et des langues. Il serait intéressant aussi d'initier les professeurs à évaluer les compétences plurilingues de leurs élèves. Le corollaire autre langue/problème d'apprentissage de la langue de scolarisation pourrait être mis à mal.

Nous pensons aussi qu'il est important de donner des pistes sur les dispositions/difficultés langagières des apprenants d'une langue seconde. Le professeur évalue ainsi à partir des ressources langagières de l'élève et non directement à partir d'une norme qui ne pourra lui faire voir l'élève qu'en échec. Aider le professeur à se questionner dans l'examen des erreurs, des dispositions/difficultés langagières qui relèvent du milieu social, et celles qui relèvent de la langue semble être aussi intéressant. Ces erreurs font-elles partie du processus d'acquisition d'une langue seconde ou soulèvent-elles des difficultés psychologiques plus profondes liées à l'insécurité linguistique ?

Comparée à la proposition d'apprentissage de la langue de scolarisation autour des langues. Cette piste nous paraît la moins difficile à mettre en place dans une formation pour l'apprentissage du français à des élèves plurilingues. Elle nous paraît aussi très importante au regard de cas d'élèves alloglottes nés en France de classe ordinaire qui manifestant des difficultés face au langage et à la langue, se retrouvent à suivre des cours en Upe2A²⁹⁴. Surtout lorsque parfois au final, l'équipe pédagogique se rend compte que le problème n'est pas directement lié à la langue, mais plutôt à des questions psychologiques dans le passage brutal d'une langue à l'autre. Pour éviter cela, il semble important de réfléchir à l'enseignement du français aux alloglottes nés en France.

11.4.1.2. Un apprentissage médiatisé de langue seconde

Pour Chomentowski (2009), les problèmes rencontrés par les élèves alloglottes semblent résider dans la trop lourde charge cognitive qu'impose la gestion simultanée de l'apprentissage de la langue seconde non médiatisé et la rencontre de notions et de connaissances dont la

²⁹⁴ Davin-Chnane (2005) évoque ce problème. Nous avons été confrontée à ces cas plus d'une fois.

catégorisation ne peut être effective, faute d'un véhicule linguistique et langagier efficient. Cet auteur invite les professeurs à créer des passerelles entre les langues.

Dans le manuel pédagogique destiné aux professeurs intitulé *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde*, Chomentowski (2014) suggère l'apprentissage de langue seconde à partir du concept de français langue de scolarisation dès la maternelle. À propos des interférences linguistiques et culturelles, Chomentowski (2014) affirme que l'élève plurilingue a acquis le langage dans sa langue maternelle ; par conséquent le problème se pose surtout au moment du transfert des connaissances et des compétences d'une langue à l'autre. Cette étape cruciale nécessite un apprentissage qui n'est pas de même nature que l'avènement au langage. Cummins (2001) le proposait en ces termes :

« Pour savoir l'heure en une autre langue (la langue de la majorité par exemple) les enfants n'ont pas besoin de réapprendre la notion même ; il leur suffit de coller de nouvelles étiquettes, "une structure de surface", sur une compétence intellectuelle qu'ils se sont déjà appropriée » (p. 18).

Les professeurs peuvent favoriser la création d'une passerelle en aidant les élèves à étiqueter des concepts en surface qu'ils ont déjà en profondeur. Chomentowski (2014) affirme que, si le temps est universel, les systèmes de représentation n'en sont que des émanations culturelles qui doivent être enseignées dans le cadre d'un enseignement du français langue de scolarisation. Elle illustre les besoins langagiers que requiert un élève plurilingue dans le passage d'une langue à l'autre à partir d'un exercice de compréhension pour des élèves de 5 à 7 ans.

Afin d'anticiper sur les interférences linguistiques et culturelles Chomentowski (*op. cit.*) invite les professeurs à s'interroger sur les raisons pour lesquelles un élève plurilingue ne comprend pas une situation sur une image ou ne comprend pas une consigne. Elle propose de regarder le type d'erreur :

- Lexical : l'image contient-elle trop de mots inconnus ?
- Structurel : la formulation de la phrase a-t-elle été gênante ? Par exemple, l'inversion du sujet
- Conceptuel symbolique ou culturel, l'élève peut ne pas comprendre le contenu qu'il ne relie pas à son univers symbolique. Chaque élève perçoit l'image avec ses propres références culturelles.

Dans l'examen de ces erreurs, le professeur élimine une à une ces possibilités d'ordre linguistique par des étayages. Si l'élève n'a pas de difficulté à ces niveaux, le professeur pourra alors envisager que les difficultés sont de l'ordre du raisonnement et, par-là, de l'apprentissage. Les remédiations possibles relèvent alors du français langue maternelle. Chomentowski (*op.*

cit.) affirme que l'évaluation par compétences facilite le repérage de ces difficultés chez l'élève et la mise en place d'une différenciation par le professeur.

Au regard des résultats concernant les pratiques langagières des alloglottes nés en France, cet enseignement n'est pas valable pour tous. Cela dépend de l'exposition au français à la maison. Les élèves dont les pratiques langagières incluent faiblement le français sont concernés par cette question. Leurs pratiques langagières s'apparentent à celles des allophones. Ceux dont le français est fortement inclus ne sont pas concernés. En revanche, ceux dont l'exposition au français est moyenne le sont (et il s'agit de la majorité). Cela dépend des compétences plurilingues de l'élève. Ne développe-t-il des compétences en français qu'avec les amis, à travers la télévision ? Ceci nous ramène à la question de la pluralité et de l'hétérogénéité des pratiques langagières des alloglottes nés en France.

Les démarches proposées dans cette partie ne sont pas des préconisations, mais des suggestions visant à aider les professeurs dans des classes à dominante plurilingue. En effet, leurs choix et leurs actions didactiques pensés pour des besoins langagiers peuvent avoir des effets inverses à leur insu. Il s'agit d'une démarche disponible que les enseignants ont la possibilité d'emprunter lorsqu'ils se sentent démunis pour faire maîtriser la langue de scolarisation à une classe fortement plurilingue.

Conclusion générale

À travers ces travaux de recherche, nous souhaitons connaître et comprendre les représentations² et les actions des professeurs confrontés à des alloglottes nés en France, le plus souvent en EP. À cette fin, nous avons posé la problématique de l'influence des pratiques langagières des élèves alloglottes nés en France sur les représentations, ainsi que sur les choix et les actions didactiques des professeurs en éducation prioritaire, et formulé deux hypothèses.

La première hypothèse suppose que la surreprésentation des alloglottes nés en France en EP conduit les professeurs à surestimer leurs difficultés langagières. Nos résultats concernant les pratiques langagières des alloglottes nés en France indiquent une surreprésentation des élèves alloglottes nés en France dans les écoles de l'EP, et notamment au CP, par rapport à celles situées hors de l'EP. D'autres caractéristiques comme la présence plus nombreuse d'allophones et de plurilingues faiblement exposés au français à la maison tendent vers une spécificité du plurilinguisme en EP. Les résultats relatifs aux représentations des langues des plurilingues montrent que les professeurs en EP ont une bonne connaissance du plurilinguisme de leurs élèves.

Les résultats concernant les déclarations des professeurs sur les niveaux de maîtrise de la langue de scolarisation des alloglottes nés en France indiquent que seuls les professeurs du CP déclarent davantage un niveau inférieur pour les alloglottes nés en France par rapport aux monolingues. De plus, ils ne perçoivent pas de différence de niveau importante entre les alloglottes nés en France et les allophones. Dans le même temps, les professeurs du CM2 Hors EP indiquent davantage un niveau inférieur pour les alloglottes nés en France. Les résultats concernant les difficultés langagières montrent que les professeurs du CP en EP et ceux du CM2 Hors EP indiquent davantage de difficultés langagières pour les alloglottes nés en France. Pour ces derniers, les résultats concernant les facteurs liés à l'incompréhension du discours pédagogique révèlent des représentations des difficultés langagières à partir des langues, et notamment des décisions linguistiques des parents.

L'ensemble de ces constats infirme l'hypothèse selon laquelle la surreprésentation des alloglottes nés en France en EP conduit les professeurs à surestimer leurs difficultés langagières. Les résultats tendent vers une influence du nombre important d'alloglottes nés en France sur les déclarations des professeurs. En effet, le CP en EP enregistre le nombre le plus élevé

d'alloglottes nés en France, d'allophones et de plurilingues faiblement exposés au français à la maison. Dans une moindre mesure, le CM2 Hors EP a un nombre important d'alloglottes nés en France et d'allophones. Et les résultats tendant plus encore vers une influence des représentations des professeurs en fonction du paysage linguistique de leurs classes.

La seconde hypothèse pose que l'épistémologie pratique du professeur et les dispositions langagières des alloglottes nés en France agissent sur l'action didactique conjointe en EP. Cette hypothèse se décline en deux sous-hypothèses : d'une part, les professeurs en EP prennent en compte les pratiques langagières des alloglottes nés en France dans leurs choix et leurs actions didactiques, et d'autre part, les choix et les actions didactiques des professeurs en EP sont en relation avec les dispositions langagières des élèves alloglottes.

Les résultats liés à l'analyse des séquences de lecture chez Sandra, Anne et Charlotte montrent que ces professeurs travaillent intensivement le vocabulaire, notamment par le biais de médiatisations langagières (mimes, gestes). Charlotte prévoit des différenciations au regard d'un groupe d'élèves alloglottes nés en France et d'allophones faiblement exposés au français à la maison. Anne prévoit de travailler plus le vocabulaire par rapport à deux allophones Kheira et Cristina. Elle n'est pas consciente d'utiliser des médiatisations langagières pour expliquer le sens des mots, alors que Charlotte et Sandra utilisent ces médiatisations de façon intentionnelle. Les résultats de l'approche didactique montrent une généralisation de ces médiatisations langagières à la classe. Chez Anne et Charlotte se produit une circulation des médiatisations de ceux qui en ont besoin (les allophones chez Sandra, le groupe de besoin chez Charlotte) vers les alloglottes nés en France. Ce résultat valide la sous-hypothèse selon laquelle les professeurs prennent en compte les pratiques langagières des alloglottes nés en France plutôt dans leurs actions didactiques au regard de la façon de travailler le vocabulaire. Pour Charlotte, nous pouvons parler d'une prise en compte des pratiques langagières des alloglottes nés en France au niveau de ses choix et actions didactiques. Elle décide, par exemple, de montrer à toute la classe l'image d'un mot, ou de les faire mimer une situation. Ce résultat valide la sous-hypothèse que les professeurs prennent en compte les pratiques langagières des alloglottes nés en France aussi dans leurs choix didactiques au regard du travail intensif sur le vocabulaire. Face à des monolingues, ces professeurs déclarent, en effet, qu'elles ne travailleraient pas autant le vocabulaire. Pour Anne et Sandra, ces choix sont aussi en lien avec le milieu social plutôt défavorisé de la classe.

Les résultats indiquent aussi que les professeurs utilisent les médiatisations langagières pour les besoins langagiers des allophones et des alloglottes nés en France, et en fonction des

dispositions langagières de ces derniers. Pour Charlotte, ce sont les besoins langagiers supposés du groupe de besoin et des alloglottes nés en France qui la conduisent à agir ainsi. Dans une position haute, pour le groupe de besoin et pour les alloglottes nés en France, elle institutionnalise le sens des définitions par les médiatisations langagières. Quant à Sandra, ce sont les besoins langagiers des alloglottes nés en France qui la conduisent à agir ainsi. Les résultats ont montré qu'elle a pris en charge la majorité des définitions dans une position haute. Pour Anne, enfin, ce sont les besoins des allophones, et selon nous, les dispositions langagières des alloglottes nés en France qui la conduisent inconsciemment à agir de cette manière. Pour les alloglottes nés en France, elle utilise ces médiatisations pour réguler ou institutionnaliser une réponse erronée ou perçue par elle comme insatisfaisante. La sous-hypothèse selon laquelle les choix et les actions didactiques des professeurs en EP sont en relation avec les dispositions langagières des élèves alloglottes est vérifiée. Nous ajoutons que ces actions sont aussi en relation avec les besoins langagiers perçus chez ces élèves et chez les allophones.

Les résultats liés à l'analyse des séquences de lecture tendent à montrer que les actions didactiques des professeurs sont en relation avec l'ethnographie de la classe, une majorité d'élèves alloglottes nés en France et des allophones. La seconde hypothèse selon laquelle l'épistémologie pratique du professeur et les dispositions langagières des alloglottes nés en France agissent sur l'action didactique conjointe en EP est vérifiée. Nous ajoutons que l'épistémologie pratique du professeur, les besoins/dispositions langagières des alloglottes nés en France et les besoins langagiers des allophones agissent comme des contraintes sur l'action didactique conjointe en EP. La conception totalisante de la langue chez Anne et Charlotte est ébranlée par l'ethnographie de la classe.

L'ensemble des résultats de notre recherche nous laisse désormais penser que les représentations et les actions didactiques des professeurs transcendent les contextes et sont liés au paysage linguistique de la classe. Nous formons désormais l'hypothèse que les pratiques langagières des allophones mettent au jour les représentations et les actions didactiques des professeurs face aux alloglottes nés en France. Les professeurs du CP en EP et du CM2 Hors EP enregistrent le nombre le plus important d'allophones. Anne et Charlotte sont davantage préoccupées par les allophones.

L'objectif de cette recherche reposait aussi sur une connaissance des pratiques langagières des alloglottes nés en France. Concernant le problème de la langue de scolarisation, nous faisons le constat que leur plurilinguisme était soit adossé à celui des allophones, soit non reconnu, auquel cas les élèves étaient englobés parmi les monolingues de même milieu social. Les

résultats liés aux pratiques langagières indiquent que les alloglottes nés en France peuvent partager des caractéristiques langagières avec les allophones. La majorité d'entre eux a une exposition moyenne puis forte au français. Comme ils ne constituent pas un groupe homogène, leurs pratiques langagières peuvent, pour une minorité, s'apparenter à celles des allophones comme s'approcher de celles des monolingues. La majorité se situe dans un entre-deux entre le français et l'autre langue. Leur place d'entre-deux se retrouve de façon générale entre les allophones et les monolingues et à l'intérieur du groupe majoritaire entre le français et l'autre langue. Nous comprenons mieux que la recherche les ait assimilés tantôt aux allophones tantôt aux monolingues. Ceci semble expliquer que les professeurs ne savent pas comment se positionner par rapport à eux (Zarate, 2001 Young & Mary, 2009).

En ce sens, il nous semble que l'étude des pratiques langagières à partir de l'input est intéressante. Elle a permis, selon nous, de révéler des différences fines dans des similitudes dans les pratiques langagières entre les alloglottes nés en France et les allophones. L'input a démontré que, si les deux groupes déclarent une pratique conjointe, le français est davantage pratiqué par les alloglottes nés en France que par les allophones. Les premiers ont davantage une exposition moyenne, voire forte au français ; les seconds ont une exposition moyenne, voire faible au français. Quant à la compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore et Zarate, 2009), elle a permis, selon nous, d'observer que les alloglottes nés en France peuvent partager des caractéristiques langagières équivalentes, voire similaires à celles des allophones.

La distinction entre ces groupes d'élèves avait une fonction heuristique dans notre travail. Elle nous paraît pertinente pour comprendre ce qui se joue dans les représentations et les actions didactiques des professeurs, et proposer une didactique fondée sur le sujet (Bertucci, 2013). Pour Coste (2010b), distinguer les divers types de plurilinguisme pourrait « aider à dépasser des oppositions trop tranchées et à fonder des interventions didactiques mieux ajustées »²⁹⁵. Cependant, la catégorisation « alloglotte né en France » prise dans une conception globale a ses limites ; elle fige des pratiques langagières d'un groupe qui, par nature, sont dynamiques et propres aux sujets. Les phénomènes de langue ne peuvent être réduits à des typologies, des classifications. Notre description des pratiques langagières des alloglottes nés en France doit être prise comme un guide qui sert de balisage à la compréhension des phénomènes langagiers pouvant concerner ces élèves.

²⁹⁵ Pas de pagination disponible.

Il nous semble aussi que l'étude des représentations et des actions didactiques des professeurs est intéressante à partir de la catégorisation alloglottes nés en France et allophones. Elle a permis de révéler des différences fines au niveau des choix et des actions didactiques des professeurs en EP, et donc, de percevoir clairement selon quelles préoccupations et par qui le professeur agit en classe. L'analyse micro-didactique et la comparaison ont contribué à la mise en lumière de ces nuances fines qu'une analyse globale sans comparaison n'aurait pas permis. L'étude des représentations et des actions didactiques à partir de la catégorisation et la comparaison nous semble aussi à prendre en compte. Elle a révélé des nuances dans les représentations des professeurs en fonction de la catégorie ; comme Bigot, Maillard et Kouamé (2014) l'avaient suggéré. Aussi, sans la catégorisation alloglottes nés en France, et surtout sans la comparaison en éducation prioritaire (Chnane-Davin & Groux, 2009), les résultats auraient été sans doute plus tranchés et n'auraient pas permis de dépasser la dichotomie pas toujours opératoire EP/HEP.

L'étude des représentations à partir de l'épistémologie pratique du professeur (Sensevy & Mercier, 2007), ainsi que des choix et des actions didactiques, donne la possibilité, selon nous, d'étudier objectivement les représentations des professeurs face aux langues des élèves. Elle permet avant tout de saisir les contraintes et les conditions qui agissent sur le professeur. Elle nous paraît prometteuse pour dépasser un clivage langues minoritaires/majoritaires (Nante, 2008) qui parfois n'est pas opératoire. Il semble nécessaire pour comprendre les représentations des professeurs au niveau des langues de prendre en compte le contexte, les contraintes institutionnelles et organisationnelles (Boutanqoi, 2008), et de mettre en tension les représentations collectives et individuelles (Marlot & Toullec Théry (2014) dans l'épistémologie pratique du professeur. Enfin, nous pensons que la conception monolingue du plurilinguisme vient de la maîtrise de la langue qui induit à son tour les représentations liées au plurilinguisme. Poser l'influence du plurilinguisme dans les représentations des professeurs en dépassant la dichotomie langues minoritaires/prestigieuses ou contexte EP/HEP est également digne d'intérêt. Pensées ainsi, les représentations font émerger des questions qui peuvent s'avérer fécondes pour envisager une formation sur les représentations des professeurs sur les langues des élèves. La dévalorisation des langues minoritaires perçues comme des langues orales ne relèvent-elles pas au fond d'une représentation déficitaire de l'oral par rapport à l'écrit qui remonte à la Révolution ? Au sujet du plurilinguisme, une question comme les représentations des professeurs au sujet des élèves plurilingues perçus comme déficitaires face au français ne relève-t-elle pas, au fond, de la notion de maîtrise dont les professeurs sont les

transmetteurs et les garants dans la société ? Les pratiques langagières des parents cristallisent les représentations des professeurs au sujet de la pratique du français à la maison. Par conséquent, des représentations selon lesquelles les professeurs ne perçoivent pas certains élèves comme plurilingues ne relèvent-elles pas, finalement, de cette conception de maîtrise de la langue française qui découpe des réalités langagières de façon tranchée entre pratiquer ou non le français à la maison ? Et d'une conception d'une maîtrise de la langue à partir du milieu social ?

Les professeurs parlent de ce qui les préoccupe avant tout dans leur classe : faire maîtriser la langue de scolarisation à tous les élèves. Cette réflexion nous amène à dire que les catégorisations établies par le chercheur ne correspondent pas toujours à celles qui agissent au premier chef les sujets mêmes. Si le chercheur perçoit tous les élèves comme des plurilingues, ses représentations sont en fonction des théories dont il dispose. Lorsqu'il étudie le plurilinguisme, il se représente les élèves en fonction de ses préoccupations pour la recherche. Le professeur, lui, perçoit ses élèves comme étant en difficulté ou en réussite face à la maîtrise de la langue de scolarisation. Pour conclure, il nous semble que c'est en posant les questions de cette manière que nous pourrions comprendre les représentations des professeurs au niveau des langues et du plurilinguisme et agir sur elles.

Dans cette thèse, nous pensons avoir montré l'intérêt de se pencher sur les élèves plurilingues en s'attachant à un groupe, celui des alloglottes nés en France. Nous espérons avoir aussi mis en relief l'intérêt d'étudier les représentations des professeurs au niveau des langues et du plurilinguisme dans un système qui lie les déclarations, le discours et les actions didactiques. Quant aux perspectives de cette recherche, nous envisageons d'étudier les pratiques langagières des alloglottes nés en France de l'ensemble de la population, à partir des compétences plurilingues et pluriculturelles (Coste, Moore & Zarate, 2009). Nous étudierons également les séances de classe des professeurs du CM2 dans les deux contextes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Akinci, M.-A. (2006). Du bilinguisme à la bilittéracie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français. *Langage et société*, 116(2), 93.

Agren, M., Granfeldt, J. & Thomas, A. (2014). Combined effects of age of onset and input on the development of different grammatical structures. A study of simultaneous and successive bilingual acquisition of French. *Linguistic approaches to bilingualism*, 4(4), 462-493.

Alby, S. & Léglise, I. (2014). Pratiques et attitudes linguistiques des professeurs. La gestion du plurilinguisme à l'école en Guyane. Dans I. Nocus, J. Vernaudeau & M. Para (Éds.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer* (pp. 245-268). Rennes : Presses Universitaires.

Armand, F. & Dagenais, D. (2005). Langues en contexte d'immigration : éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire. *Revue de l'Association des études canadiennes, numéro spécial printemps*, 110-113.

Aslanov, C. (2002). Quand les langues romanes se confondent... La Roumanie vue d'ailleurs. *Langage et société*, 99(1), 9-52.

Audren, G. & Baby-Collin, V. (2017). Ségrégation socio-spatiale et ethnicisation des territoires scolaires à Marseille. *Belgeo* [En ligne], mis en ligne le 13 mars 2017, consulté le 15 avril 2018. URL : <http://journals.openedition.org/belgeo/18726>.

Auger, N. (2005). *Comparons nos langues*. Montpellier : Scéren/CRDP.

Auger, N. (2008). Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones. Dans J.-L. Chiss (Éd.), *Immigration, École et didactique du français* (pp. 187-229). Paris : Didier.

Auger, N. (2013). Continuum/clivage de représentations dans les définitions de la difficulté scolaire en matière de langue(s). Dans S. Galligani *et al.* (Éds.), *École et langues. Des difficultés en contexte* (pp. 119-135). Paris : Riveneuve.

Azaoui, B. (2013). « C'est mieux mourir qu'oublier », ou de la complexité de l'identité plurilingue en construction chez trois EANA arméniens. *Plurilinguisme 20 ans après*.

Azaoui, B. (2016). Empowerment, socialisation langagière et normification chez des élèves allophones. *Cahiers de Linguistique*, 2(42), 103-110.

Bailly, D. & Luc, C. (1992). *Approche d'une langue étrangère à l'école*. Paris : INRP.

Bardin, L. (1995). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Baudelot C. & Establet, R. (2009). *L'élitisme républicain : l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris : Seuil.

Bautier-Castaing, É. (1980). La notion de stratégie d'apprentissage permet-elle de rendre compte de l'acquisition d'une langue seconde par des enfants ? *Langages*, 14(57), 95-106.

Bautier, É. (1990). Enfants de migrants, langue(s) et apprentissage(s). *Migrants formation*, 83, 65-73.

Bautier, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.

- Bautier, É. (2002a). Des points de vue différents qui pointent la complexité de la question langagière : individuelle et sociale, institutionnelle et quotidienne. *Ville-École-Intégration-Enjeux*, 130, 9-13.
- Bautier, É. (2002b). L'enseignement en ZEP et les recherches en didactique du français. *Revue française de pédagogie*, 140(1), 53-64.
- Bautier, É. (2003). Décrochage scolaire. Genèse et logique des parcours. *Ville-École-Intégration-Enjeux*, 132, 30-45.
- Bautier, É. (2006b). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. *Recherche et formation*, 51, 105-118.
- Bautier, É. (2007a). Entretien. *Diversité-Ville- École-Intégration*, 151, 7-11.
- Bautier, É. (2007 b). Langue et discours : tensions, ambiguïtés de l'École envers les milieux populaires. *Le français aujourd'hui*, 156(1), 57-66.
- Bautier, É. (2009). Ambitions et paradoxes des pratiques langagières scolaires. Dans Groupe français d'éducation nouvelle (Éd.), *Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard* (pp. 229-247). Paris : La Dispute.
- Bautier, É. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier, É. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Bautier, É. & Rayou, P. (2011). Contribution à un dialogue. Réponse des auteurs de l'ouvrage recensé. *Éducation et didactique, varia*, 161-166.
- Bemporad, C. & Moore, D. (2013). Identités plurilingues, pratiques (pluri)littératiées et apprentissages. *Bulletin Vals-Asla, numéro spécial*, 29-45.
- Bennabi Bensekhar, Simon, A., Rezzoug, D. & Moro, M.-R. (2015). Les pathologies du langage dans la pluralité linguistique. *La psychiatrie de l'enfant*, 58(1), 277-298.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris : Minuit.
- Bertucci, M.-M. (2005). Le plurilinguisme en milieu scolaire ordinaire ou le signe d'une mobilité insoupçonnée par l'institution. Dans C. Van den Avenne (Éd.), *Mobilités et contacts de langue* (pp. 277-289). Paris : L'Harmattan.
- Bertucci, M. -M. (2007). Chronique « linguistique ». Le chercheur et son terrain : peut-on parler d'un « objet de recherche » en sciences humaines et sociales ? *Le Français aujourd'hui*, 159, 113-118.
- Bertucci, M.-M. (2008). Quelles descriptions de la langue parlée à l'école ? *Le français aujourd'hui*, 162(3), 59.
- Bertucci, M.-M. (2008). Le plurilinguisme des enfants de migrants en milieu scolaire. Dans Délégation générale à la langue française et aux langues de France (Éd.), *Migration et plurilinguisme en France* (pp. 16-24). Paris : Didier.
- Bertucci, M.-M., (2013). La diversité linguistique et culturelle à l'école de la périphérie : de facteur de ségrégation à instrument de l'inégalité des chances ? *Glottopol*, 21, 80-97.
- Bertucci, M.-M. & Corblin, C. (2004). *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris : L'Harmattan.
- Bigot, V., Maillard, N. & Kouamé, M. (2014). Représentations en tension du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Une enquête par questionnaire. *EDP Sciences*, 8, 829-846.

- Biichlé, L. (2011). Insécurité linguistique et réseaux sociaux denses ou isolants : le cas de femmes maghrébines dans la tourmente. *Lidil*, 44, 13-26.
- Billiez, J. (2007). Être plurilingue, handicap ou atout ? *Écarts d'identité*, 111, 88-90.
- Billiez, J. (2012). Plurilinguismes des descendants de migrants et école : évolution des recherches et des actions didactiques. *Les Cahiers du GEPE*, 4. URL : <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2167>
- Blanchet P. & Clerc Conan, S. (2015). Passer de l'exclusion à l'inclusion : des expériences réussies d'éducation à et par la diversité linguistique à l'école. *Migrations Société*, 162, 49-70.
- Bongaerts, T. (2003). Effets de l'âge sur l'acquisition de la prononciation d'une langue seconde. *AILE*, 18, 79-88.
- Bonnéry, S. (2011). D'hier à aujourd'hui, les enjeux d'une sociologie de la pédagogie. *Savoir/Agir*, 17, 11-20.
- Boulot, S. & Boyzon-Fradet, D. (1984). L'échec scolaire des enfants de travailleurs migrants. Un problème mal posé. *Les Temps Modernes*, 452-453, 1902-1914.
- Bourdieu P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. & Boltanski, L. (1975). Le fétichisme de la langue. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4(1), 2-32.
- Bourdieu P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques sur la théorie de l'action*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bourdieu P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Éditions du seuil.
- Boutanquoi, M. (2008). Compréhension des pratiques et représentations sociales : Le champ de la protection de l'enfance. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 24(2), 123-135.
- Boutet, J. (1987). La diversité sociale du français. Dans G. Vermès & J. Boutet (Éds.), *France, pays multilingue Tome 2* (pp. 9-28). Paris : L'Harmattan.
- Boutet, J. (2002). « I PARLENT PAS COMME NOUS » Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, 130, 163-177.
- Boutet, J. (2003). De l'inégalité dans l'accès au français scolaire. *Le français aujourd'hui*, 141(2), 12-20.
- Boutet, J. Saillard, C. (2003). Dynamique des répertoires linguistiques dans les migrations chinoises. Dans J. Billiez (Éd.) *Contacts de langues : modèles, typologies, interventions* (pp. 90-109). Paris : L'Harmattan.
- Bouvet, R.- M. (2001). Comparaison et Ethnographie. *Revue Européenne d'Ethnographie de l'Éducation*, 1(1), 43-50.
- Bouziri, R. (2002). Les deux langues maternelles des jeunes Français d'origine maghrébine. *Ville-École-Intégration*, 130, 51-74.
- Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques. Didactiques des mathématiques 1970-1990*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Burguiere, É. (1992). Woods (Peter). L'Ethnographie de l'école. *Revue française de pédagogie*, 101, 141-143.
- Byram M. (2003). *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Calvet, L.-J. (1995). Les politiques linguistiques, mythes et réalités. *Actes des Premières Journées Scientifiques du réseau thématique de recherche Sociolinguistique et Dynamique des Langues*, Dakar, 283-296.

Calvet, L.-J. (2016). Pratiques des langues en France. Oui, mais de quoi parlons-nous ? *Langage et société*, 155, 39-59.

Candelier, M. (2001). Les démarches d'éveil à la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement primaire. Actes du séminaire *l'enseignement des langues vivantes, perspectives*. <http://eduscol.education.fr/cid46536/les-demarches-d-eveil-a-la-diversite-linguistique-et-culturelle-dans-l-enseignement-primaire.html>

Candelier, M. (2003). Perspectives. Dans M. Candelier (Éd.), *L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang : bilan d'une innovation européenne* (pp. 327-340). Bruxelles : De Boeck.

Candelier, M. (2007). *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP). CELV Conseil de l'Europe.

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactique du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, 1, 65-90.

Carlier, I. & Le Van Gong, A. (2010). *Taoki et compagnie*. Paris : Hachette Éducation.

Castellotti, V. (2001). *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Rouen : Université de Rouen.

Cavalli, M., Coste, D., Crişan A. & Van de Ven, P. H. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet. Langues dans l'éducation/langues pour l'éducation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Projet_fr.pdf

Cetinsoy M., Faïta D. & Watbled J.-P. (1983). Une expérience de soutien en langue d'origine à l'école : illusions linguistiques et réalité de la norme. *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, 61, 57-68.

Chafe, W. (1982). Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. Spoken and written language. In D. Tannen (Éd.), *Exploring orality and literacy* (pp. 33-53). Norwood : Ablex.

Charlot, B., Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (1999). *École et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. (2^e éd.). Paris : Armand Colin. (Édition originale 1992).

Chevallard, Y. (1985-1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.

Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous ? *Éducation et didactique*, 1 (4), 136-143.

Chiss, J.-L. (1997). Éléments de problématisation pour l'enseignement/apprentissage du français aux élèves non francophones. Dans C. Boyzon-Fradet & J.-L. Chiss (Éds.), *Enseigner le français en classes hétérogènes* (pp.57-73). Paris : Nathan.

Chnane-Davin, F. (dir.), Félix, C. & Roubaud, M.-N. (2011). *Le français langue seconde en milieu scolaire français, le projet CECA en France*. Grenoble : Presses Universitaires.

Chnane-Davin, F. (2013). Difficulté scolaire en FL1 et difficulté linguistique en FL2, des emprunts didactiques pour des dispositifs d'aide. Dans S. Galligani, S. Wachs, & C. Weber (Éds.), *École et langues. Des difficultés en contexte*. Actes académiques, Riveneuve.

Chnane-Davin, F. & Gouaïch, K. (06/04/2018). *Enseigner aux allophones et aux alloglottes : mêmes défis langagiers ?* Colloque Evascol, Paris.

Chnane-Davin F. & Groux, D. (2009). *Méthodologie de la comparaison en éducation*. Paris : L'Harmattan.

Chomentowski, M. (2008). Enfants de migrants, locuteurs natifs : une place à trouver. *Tréma*, 30, 5-17.

Chomentowski, M. (2010). Enfants de migrants à l'école : l'illusion de l'égalité. *La revue de santé scolaire et universitaire*, 1(4), 1-6.

Chomentowski, M. (octobre 2010). *Nés en France mais étrangers dans la langue*. Compte rendu d'une Conférence à Trappes (Paris). Récupéré de <http://www.i-en-trappes.ac-versailles.fr/spip.php?article175>

Chomentowski (2014). *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde*. Paris : CNDP/CRDP.

- Chomsky, N. (1969). *Structures syntaxiques*. Paris : Le seuil.
- Clanché F. (2002). Langues régionales, langues étrangères. De l'héritage à la pratique, *Insee-première*, 830.
- Clanet, C. (1990). L'interculturel et la formation des maîtres : institution et subjectivation. https://www.unige.ch/fapse/publicationsssd/files/2314/1572/5506/Pages_de_223_APPINT.pdf
- Clerc, S. (2007). La représentation des langues et de la France chez les élèves nouvellement arrivés en France. *Éducation, École, Didactique*. Tome 3 des Actes du colloque international *Stéréotypages, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mise en scène*. Paris : L'Harmattan.
- Clerc, S. (2008). Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système scolaire. *Repère*, 38, 187-198.
- Clerc, S. & Rispaïl, M. (2008). Former aux langues et aux cultures des autres, une gageure ? *Ela*, 151, 277-292.
- Clerc, S. (2015). Construire une éducation plurilingue et interculturelle avec les parents : enjeux et modalités. *Babylonia*, 2, 34-37.
- Clerc, S. & Rispaïl, M. (2009). Minorités linguistiques et langues minorées vont-elles de pair ? *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 43, 225-242.
- Condon, S., & Régnard, C. (2010). Héritage et pratiques linguistiques des descendants d'immigrés en France. *Hommes et Migrations. Revue Française de Référence Sur Les Dynamiques Migratoires*, 1288, 44-56.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris : Didier.
- Cortier, C. & Puren, L. (2008). Français et langues régionales et/ou minoritaires : une mise en convergence difficile. *Repères* [En ligne], 38, mis en ligne le 01 décembre 2010, consulté le 28 mai 2017. URL: <http://reperes.revues.org/390>.
- Coste, D. (2001). Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique. *L'École valdôtaine*, 54, 10-18.
- Coste, D. (2010a). L'éducation plurilingue et pluriculturelle, un droit et un projet. *XYZep*, 37, 2-3.
- Coste, D. (2010b). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 7-1. Mis en ligne le 01 avril 2010, consulté le 21 septembre 2017. URL : <http://rdlc.revues.org/2031>
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). (2^e éd.), *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. (Édition originale 1997). [En ligne], consulté le 06 mars 2017. URL : https://www.google.fr/webhp?sourceid=chrome-instant&rlz=1C1CHWA_enFR606FR606&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#
- Cote, S., Varier, M. & Videau, V. (2010). *Max, Jules et leurs copains*. Paris : Hachette éducation.
- Couëtoux-Jungman, F., Wendland, J., Aidane, É., Rabain, D., Plaza, M. & Lécuyer, R. (2010). Intérêt de la prise en compte du contexte linguistique de l'enfant dans l'évaluation et le soin des difficultés de développement précoce. *Devenir*, 22(4), 293-307.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. Qu'est-ce qui est important dans leurs études. *Sprogforum*, 19, 15-20.
- Cuq, J.P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : ASDIFLE, Clé international.
- Cuq, J.P., & Gruca, I. (2005) (2^e éd.). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires (Édition originale 2002).

- Dabène, L. & Billiez, J. (1987). Le parler des jeunes issus de l'immigration. Dans G. Vermès & J. Boutet (Éds), *France, pays multilingue. Tome 2* (pp. 62-77). Paris : L'Harmattan.
- Davin-Chnane, F. (2004). Le français langue seconde (FLS) en France : appel à « l'interdidacticité ». *Ela*, 133(1), 67-77.
- Davin-Chnane, F. (2005). *Didactique du français langue seconde en France. Le cas de la discipline « français » enseignée au collège*. Thèse de doctorat non publiée, université d'Aix-Marseille, Aix-en-Provence.
- Davin-Chnane, F. (2008). Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques. Dans J.-L. Chiss (Éd.), *Immigration, École et didactique du français* (pp. 23-58). Paris : Didier.
- Davin-Chnane, F. & Cuq, J.-P. (2008). *Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant*. Paris : Clé international.
- De Heredia, C. (1987). Du bilinguisme au parler bilingue. Dans G. Vermès & J. Boutet (Éds.), *France, pays multilingue Tome 2* (pp. 91-127). Paris : L'Harmattan.
- De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 411-424.
- De Houwer, A. (2013). Harmonious bilingual development: Young families' well-being in language contact situations. *International Journal of Bilingualism*.
- De Houwer, A. (2017). Minority language parenting in Europe and children's wellbeing. In N. Cabrera & B. Leyendecker, *Handbook on Positive Development of Minority Children and Youth* (pp. 231-246). Berlin : Springer.
- Delalande, J. (2007). Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école. *Ethnologie française*, 37(4), 671-679.
- Delofeu, H.-J. (1979). Y a-t-il un dialecte propre aux enfants de migrants ? *Champs éducatifs*, 1, 25-31.
- De Pietro, J.-F. (2010). L'éducation au plurilinguisme : un obstacle ou un atout pour la langue de scolarisation ? *XYZep*, 37, 4.
- Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : Didier.
- Deprez, C. (2003). Évolution du bilinguisme familial en France. *Le français aujourd'hui*, 143(4), 35-43.
- Deprez, C. (2005). Langues et migrations : dynamiques en cours. *La linguistique*, 41(2), 9.
- Dewaele J.-M. & Sevinç, Y. (2017). La double anxiété langagière des immigrants. *Babylonia, Tema 1*, 26-29.
- Dolz, J., Ronveaux, C. & Schneuwly, B. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. Dans M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (dir.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (p. 175-190). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Engle R. A., Conant F. C. & Greeno J. G (2007). Progressive refinement of hypotheses in video Supported Research. In R. Goldman *et al.* (Éds.), *Video Research in the Learning Science* (pp. 239-254). Mahwah: Erlbaum.
- Eymard, C., Thuilier, O. & Vial, M. (2007). *Le travail de fin d'études : s'initier à la recherche en soins infirmiers*. Paris : Lamarre.
- Filiod, J.-P. (2007). Anthropologie de l'école. Perspectives. *Ethnologie française*, 4, 581-595.
- Forquin, J.-C. (1979). La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965. *Revue Française de Pédagogie*, 49, 87-99.
- Francard M. (éd.) (1993, 1994). L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques. *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain-la-Neuve*, 19/20.
- Gajo, L. (2003). Pratiques langagières, pratiques plurilingues : quelles spécificités ? quels outils d'analyse ? Regards sur l'opacité du discours. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 38/39, 40-62.
- Galligani, S. (2012). Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France. *Les Cahiers du GEPE*, 4. URL : <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2314>

- Gardner, R.-C. & Mac Intyre, P.-D. (1993). A student's contributions to second language learning. Part II Affective variables. *Lang. Teach*, 26, 1-11.
- Gathercole, V. C. M., & Thomas, E. M. (2009). Bilingual first language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism : Language and Cognition*, 12, 213-238.
- Ginzburg, C. (1980). Signes, traces, pistes : Racines d'un paradigme de l'indice. *Le Débat*, 6(6), 3-44.
- Girard A. & Stoetzel, J. (1953). *Français et immigrés. L'attitude française. L'adaptation des Italiens et des Polonais* : Paris : PUF/INED.
- Goody, J. (1977). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Minuit.
- Goody, J. (1994). *Entre oralité et écriture*. Paris : Presses universitaires de France.
- Goullier, F. (2010) CECRL et éducation plurilingue. *XYZep*, 37, 6.
- Gueunier, N. et al. (1978). *Les français devant la norme*. Paris : Champion.
- Guernier, M.-C. & Sautot, J.-P. (2010). Observer et analyser les interactions didactiques : potentialités et limites du film de classe. *Colloque international « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités et contextes »*. Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Lyon, INRP.
- Guigue, M. (2012). L'émergence des interprétations : une épistémologie des traces. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(4), 59-76.
- Gumperz, J.-J.(1977). Sociocultural knowledge in conversational inference. In M. Saville-Troike (Éd.), *28th Annual Round Table Monograph Series on Languages and Linguistics* (pp. 191-212). Washington : Georgetown University Press.
- Gumperz J.- J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*. Paris : L'Harmattan.
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.
- Hambye P. (2009). Plurilinguisme et minorisation en Belgique : d'étranges rapports aux langues « étrangères ». *Langage et société*, 129, 29-46.
- Hawkins, E. (1999). Foreign Language Study and Language Awareness. *Language awareness*, 3/4, 124-142.
- Hédibel, M. (2002). Les formations à l'interculturel en IUFM : sous les pavés, la plage. *Diversité : ville école intégration*, 129, 207-218.
- Héran,, F., Filhon, A. & Deprez, C. (2002). La dynamique des langues en France : une vue d'ensemble sur le XXe siècle. *Populations et Sociétés*, 376, 3-6.
- Hélot, C. (2007). *Du plurilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Hockett, C. (1960). The Origin of Speech. *Scientific American*, 203, 89-96.
- Ichou, M. (2013). Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège. *Revue française de sociologie*, 54(1), 5-52.
- Ishikawa, F. (2010). Enseignement du français auprès de Japonais au Japon et en France : quelques spécificités de la situation, du système éducatif et des interactions en classe. *Éducation et Sociétés Plurilingues*, 28, 41-52.
- Jia, G., Aaronson, D. & Wu, Y. (2002). Long-term language attainment of bilingual immigrants: Predictive variables and language group differences. *Applied Psycholinguistics*, 23, 599-621.
- Julliard, C. (1995). *Sociolinguistique urbaine, la vie des langues à Ziguinchor (Sénégal)*. Paris : CNRS.
- Kouamé K. J.-M. (2013). Les classes ivoiriennes entre monolingue de principe et plurilinguisme de fait. Dans D. Omer & F. Tupin (Éds.), *Éducatons plurilingues. L'aire francophone entre héritages et innovations* (pp. 167-179). Rennes : Presses Universitaires.
- Krüger, A.-B. (2016). « Spach- und Kulturbrücken » un projet scolaire à Bâle (Suisse). Inclure les langues des élèves à l'école : pourquoi, comment et avec quels effets ? Dans A. Pégaz-Paquet & L. Cadet (Éds.), *Les langues à l'école, la langue de l'école* (pp. 105-114). Artois : Presses Université.

- Labov, W. (1976) *Sociolinguistique*. Paris : Minuit.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : PUL.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille*. Paris : Gallimard.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires.
- Laparra, M. (2003). Variations et usages linguistiques dans et hors l'école. *Le français aujourd'hui*, 143, 7-16.
- Laparra, M. (2012). Une étude de cas : le lexique d'une classe de cours préparatoire en ZEP. *Pratiques Linguistique, littérature, didactique*, 155-156, 257-278.
- Laparra, M., & Margolinas, C. (2012). Oralité, littératie et production des inégalités scolaires. *Le français aujourd'hui*, 177, 55-64.
- Leconte, F. (1997). *La famille et les langues. Une étude sociolinguistique de la deuxième génération de l'immigration africaine dans l'agglomération rouennaise*. Paris : L'Harmattan.
- Lefranc, Y., & Sefta, K. (1982). Les immigrés de la « deuxième génération ». Quelle(s) langue(s) ? Quelle(s) culture(s) ? *Langage et société*, 22(1), 3-14.
- Lord, M.-A. (2014). Adaptation d'un outil méthodologique pour l'analyse de pratiques enseignantes. *Lidil*, 49, 133-152.
- Lüdi, G. & Py, B. (2003) (3^e éd.). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.
- Mackey, W. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris : Klincksieck.
- Mangez, É. (2006). [Compte rendu du livre *Apprendre à l'école, apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*, par É. Bautier (dir.)]. *Revue Française de Pédagogie*, 157, 179-180.
- Marchive, A. (2005). Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38(1), 75-92.
- Marchive, A. (2012). Introduction. Les pratiques de l'enquête ethnographique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(4), 7-14.
- Marchive, A. (2012). Contrôle et autocensure dans l'enquête ethnographique. Pour une éthique minimaliste. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(4), 77-94.
- Marlot, C. (2012). Glissement de jeu d'apprentissage et capital d'adéquation des élèves : une mise en synergie pour penser la relation efficacité/équité dans les pratiques du professeur à l'école élémentaire. Dans D. Gruson, D. Forest & M. Loquet (Éds.), *Jeux de savoir : études de l'action conjointe en didactique* (pp. 131-153). Rennes : Presses Universitaires.
- Marlot, C. (2008). Caractérisation des transactions didactiques : deux études de cas en Découverte du Monde Vivant au cycle II de l'école élémentaire. Thèse de doctorat non publiée, Université Européenne de Bretagne Rennes II, Rennes.
- Marlot, C. & Toullec-Théry, M. (2014). Normes professionnelles et épistémologie pratique de l'enseignant : un point de vue didactique *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 37, 1-32.
- Martinet, A. (1960). *Éléments de linguistique générale*. Paris : Armand Colin.
- Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C., Adumati-Trache, M. & Ait-Said, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture ? *Éducation et francophonie*, 36(1), 177-196.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L. & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue Française de Pédagogie*, 141, 5-16.
- Mesmin M. (1995). *La médiation interculturelle en langue*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

- Meunier, O. (2007). *Approches interculturelles en éducation. Étude comparative internationale*. Lyon : INRP.
- Miguel-Addisu, V. & Maire Sandoz, M.-O. (2015). Apprendre à lire au CP dans une classe multilingue : le plurilinguisme des élèves comme ressource didactique ? *Repères*, 52, 59-76.
- Millet, M. (2010). [Compte rendu du livre *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, par É. Bautier & P. Rayou (dir.)]. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 133-134.
- Millet, M. & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.
- Millon-Fauré, K. (2011). *Répercussions des difficultés langagières des élèves sur l'activité mathématique en classe. Le cas des élèves migrants*. Thèse de doctorat non publiée, Université d'Aix-Marseille, Marseille.
- Mondada, L. (mars 2005). *Constitution de corpus de parole-en-interaction et respect de la vie privée des enquêtés : une démarche réflexive*. Rapport sur le projet « Pour une archive des langues parlées en interaction. Statuts juridiques, formats et standards, représentativité » financé par le Programme Société de l'Information / Archivage et patrimoine documentaire.
- Mondada, L. (2011). *Exigences analytiques pour l'enregistrement de la parole-en interaction (version 3.0.2). Protocole pour les enregistrements vidéo*. Lyon : Laboratoire ICAR.
- Monfroy, B. (2002). La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des professeurs de l'école primaire. *Revue Française de Pédagogie*, 140, 33-40.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Moreau, M.-L. (1994). Nous avons la langue trop épaisse ou comment être un francophone sénégalais. *Revue linguistique de Louvain*, 20, 45-56.
- Morin, E. (2005) (3 éd.). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil. (Édition originale 1990).
- Nante V. (2008). *Il y a bilinguisme et bilinguisme Les représentations du bilinguisme chez les professeurs*. Mémoire de Master 1 non publié, Université Stendhal Grenoble III, Grenoble.
- Nante, V. & Trimaille, C. (2013). À l'école, il y a bilinguisme et bilinguisme : dis-moi quelles langues on utilise dans ta famille (et où tu habites), et je te dirai si tu es bilingue (ou non). *Glottopol*, 21, 98-116.
- Nonnon, É. (1991). Difficultés du langage oral et écrit chez les enfants de l'immigration en échec scolaire : quelques éléments d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, 44(4), 335-354.
- Nonnon, É. (2002). Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 115-116, 73-92.
- Peppin, M. (2011). L'ethnographie scolaire : comprendre quoi, comment et pour qui ? *Recherches qualitatives, Hors-série 10*, 30-46.
- Perregaux, C., De Goumoëns C., Jeannot D. & De Pietro, J.-F. (2003). *Éducation au langage et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel : CIIP.
- Perregaux, C. (2007). Les contextes pluriculturels et plurilingues, lieux de transformation des connaissances et des rapports sociaux dans l'école ? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 29 (3), 417-433.
- Piette, A. (1996). *Ethnographie de l'action. L'observation des détails*. Paris : Métailié.
- Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1(3), 213-237.
- Place, S., & Hoff, E. (2011). Properties of dual language exposure that influence two-year-olds' bilingual proficiency. *Child Development*, 82, 1834-1849.
- Puren, L. (2003). Pédagogie, idéologie et politique linguistique. L'exemple de la méthode Carré appliquée à la francisation de la Bretagne à la fin du XIX^e siècle. *Glottopol*, 1, 33-53.
- Puren, L. (2005). L'école française face à l'enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du XIX^e siècle à nos jours. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 35, 153-160.

- Puren, L. (2012). Les pratiques langagières des familles migrantes vues à travers l'enquête INED de 1953 sur « l'adaptation des Italiens et des Polonais. *Les Cahiers du GEPE*, 4. URL : <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2247>
- Reuter, Y. (2006). À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion. *Pratiques*, 131-132, 131-154.
- Rezzoug, D., De Plaën, S., Bensekhar-Bennabi, M., & Moro, M.-R. (2007). Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités. *Le Français Aujourd'hui*, 3, 58-65.
- Romain, C. (2007). L'emploi des temps et des organisateurs textuels dans des textes narratifs d'élèves de 9 à 14 ans issus de milieux socioculturels contrastés. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 209-235.
- Roulet, E. (1980). *Langues maternelles, langues secondes, vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier.
- Roussi, M. (2009). *L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs : le cas des professeurs grecs de français*. Thèse de doctorat non publiée, Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, Paris.
- Sabatier, C. (2004). Rôle de l'école dans le développement et la construction du plurilinguisme chez des enfants issus de la migration maghrébine en France. Thèse de doctorat non publiée, Université Stendhal, Grenoble.
- Salaün, M. (2012). L'ethnographie à l'heure des « bonnes pratiques ». Retour sur une expérience tahitienne. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 45(4), 95-112.
- Sarrazy, B. (2012). Du donné aux données : analyse épistémologique et méthodologique de quelques effets de l'usage de données vidéographiques sur l'activité de recherche. *Éducation et didactique*, 3, 179-184.
- Saussure (de) F. (1995). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F., Ligozat, F. & Flückiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. Dans G. Sensevy & A. Mercier (Eds.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 51-91). Rennes : Presses universitaires.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (Dir.) (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires.
- Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique, une activité située ? *Revue Recherche et formation*, 57, 39-50.
- Serre-Pradère, G. et al. (2014). Les troubles du langage oral en situation transculturelle. *Contraste*, 39(1), 199-218.
- Sevinç, Y. (2016). Language maintenance and shift under pressure: Three generations of the Turkish immigrant community in the Netherlands. *International Journal of the Sociology of Language*, 242, 81-117.
- Sevinç, Y. & Dewaele, J.-M. (2016). Heritage language anxiety and majority language anxiety among Turkish immigrants in the Netherlands. *International Journal of Bilingualism*, 22, 159-179.
- Simon, D.-L. & Maire Sandoz, M.-O. (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social. *Ela*, 151, 265-276.
- Tabouret-Keller, A. (1990). Le bilinguisme : pourquoi la mauvaise réputation ? *Migrants-formation*, 83, 18-23.
- Talon, E. (2017). L'arabe, parent pauvre de l'éducation nationale. *Le Monde diplomatique, Manière de voir, Intégrations à la française*, 94-97.
- Terrail, J.-P. (2009). *De l'oralité. Essai sur l'égalité des intelligences*. Paris : La Dispute.
- Tran-Minh, T. (2009). Perspectives renouvelées autour des ELCO : la parole aux enfants alloglottes. *Le français aujourd'hui*, 164(1), 61-69.
- Vargas, C. (1999). Lutte contre l'échec socio culturellement déterminé. *Skolê*, 9, 17-48.
- Vargas, C. (2011). La maîtrise de la langue : Quand les programmes cesseront de tourner en rond. *Le Français aujourd'hui*, 173(2), 113-117.
- Varro, G. (1990). Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants. *Migrants formation*, 83, 24-37.

- Varro, G. (2000). Le français, première condition de la réussite scolaire. *Éducation et Sociétés Plurilingues*, 8, 40-52.
- Varro, G. (2012). Discours officiel français sur les élèves (ex-)étrangers et leur apprentissage de la langue française. *Les Cahiers du GEPE*, 4. URL : <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2228>
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2007). Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches. *Tréma*, 28, 5-16.
- Vertalier, M. (2011). « TERRAIL Jean-Pierre. De l'oralité. Essai sur l'égalité des intelligences ». *Revue française de pédagogie*, 176, 140-141.
- Vigner, G. (2011). La maîtrise de la langue : une construction institutionnelle ? *Le Français aujourd'hui*, 173(2), 21.
- Vigner, G. (2015). L'écrit et la langue : Quelles priorités ? Quelles articulations ? *Ela*, 179(3), 269-280. <https://www.cairn.info/revue-ela-2015-3-page-269.html>
- Von Cranach, M. & Harré, R. (dir.) (1982). *The analysis of action*. Paris/Cambridge : Éditions de la Maison des sciences de l'homme/Cambridge University Press.
- Vygotski, L.-S. (édit. 1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute. (Édition originale 1935).
- Wallon et al. (2008). Évaluation langagière en langue maternelle pour les enfants allophones et les primo-arrivants. Un nouvel instrument : l'ELAL d'Avicenne. *La psychiatrie de l'enfant*, 51, 597-635.
- Young A. & Mary, L. (2009). Former les professeurs stagiaires à la diversité linguistique à l'école. *Le Français aujourd'hui*, 164(1), 87-97.
- Young, A. (2008). La prise en compte des enfants bilingues à l'école primaire. Penser la formation des enseignants autrement. Dans C. Hélot, B. Benert, S. Erhart & A. Young, *Penser le bilinguisme autrement* (pp. 185-200). Frankfurt : Peter Lang.
- Young, A. & Mary, L. (2009). Former les professeurs stagiaires à la diversité linguistique à l'école. *Le français aujourd'hui*, 164(1), 87-97.
- Zarate, G. (2001). Les compétences interculturelles : définition, place dans les curriculums. Actes du séminaire *l'enseignement des langues vivantes, perspectives* <http://eduscol.education.fr/cid46537/les-competences-interculturelles%C2%A0-definition-place-dans-les-curriculums.html>
- Zougs, M. (2017). *Les gestes professionnels d'adaptation linguistique en contexte multilingue : le cas des professeurs des écoles dans leur gestion de l'hétérogénéité des élèves en langue de scolarisation*. Thèse de doctorat non publiée. Aix-Marseille Université, Marseille.

Références institutionnelles

- CIEP (juillet 2015). *Langues et employabilité*. Courriel européen des langues, 34. Sous la direction d'A. Vogt. <http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/courriel-europeen-des-langues-juillet-2015.pdf>
<http://www.ciep.fr/expertise-audit-langues/langues-etranangeres-et-mobilite/langues-employabilite>
- DEPP (2016). *Repères & références statistiques enseignements*. Formation Recherche. Sous la direction F. Rosenwald.
- INED/INSEE (octobre 2010) *Trajectoires et Origines. Enquête sur la diversité des populations en France*. Coordination Beauchemin, C., Hamel, C. & Simon, P.
- Liste des écoles et des établissements scolaires publics participant au programme « réseau d'éducation prioritaire renforcé » (REP+)*. BO n° 6 du 5 janvier 2015
- Programme d'enseignement de l'école maternelle* (arrêté du 18-2-2015 - J.O. du 12-3-2015). BO spécial n° 2 du 26 mars 2015.
- Socle commun de connaissances et de compétences 2006* (décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006). BO n°29 du 20 juillet 2006.

Unesco (2003). *Education in a multilingual world*.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Échelle des niveaux de codétermination didactique (Chevallard, 2010).....	32
Figure 2 : Impact des conditions et contraintes de la société sur l'éducation plurilingue	33
Figure 3 : Langues dans l'éducation/Langues pour l'éducation (Cavalli <i>et al.</i> , 2009, p. 10) ..	34
Figure 4 : Conditions et contraintes pour une éducation plurilingue à l'école.....	49
Figure 5: Le rôle du MEN dans l'éducation plurilingue à l'école	56
Figure 6 : Importance de la maîtrise de la langue française	57
Figure 7: Transposition hâtive des travaux de Goody.....	89
Figure 8 : Du milieu social au rapport à la langue	99
Figure 9 : Articulation schématique entre pensée et langage	115
Figure 10 : De la conception du dispositif à l'analyse du corpus	160
Figure 11 : Espaces sociolinguistiques convoqués dans le questionnaire.....	172
Figure 12 : Données complémentaires à l'enregistrement vidéo	194
Figure 13 : Processus d'exploration des données selon le paradigme indiciaire	203
Figure 14 : Réduction verticale et horizontale des données vidéographiques	225
Figure 15 : Les transactions didactiques en classe	239
Figure 16 : Répartition des élèves nés en France et à l'étranger	245
Figure 17 : Répartition des élèves nés à l'étranger en fonction du pays de naissance.....	245
Figure 18 : Comparaison de la répartition des élèves nés en France et à l'étranger en EP/HEP	247
Figure 19 : Comparaison de la répartition des élèves nés à l'étranger en EP/HEP.....	247
Figure 20 : Répartition générale des élèves plurilingues et monolingues.....	249
Figure 21 : Comparaison de la répartition des plurilingues et des monolingues nés en France et à l'étranger.....	249
Figure 22 : Comparaison de la répartition des plurilingues et des monolingues en EP/HEP	250
Figure 23 : Comparaison de la répartition des élèves plurilingues et monolingues en EP et en HEP	251
Figure 24 : Comparaison de la répartition des plurilingues et des monolingues au CP/CM2	252
Figure 25 : Comparaison de la répartition des plurilingues en EP/HEP au CP/CM2	253
Figure 26 : Répartition générale des langues déclarées (ordre décroissant)	256
Figure 27 : Répartition générale des alloglottes nés en France et des allophones	260
Figure 28 : Répartition des alloglottes nés en France en EP/HEP	261
Figure 29 : Comparaison de la répartition des élèves alloglottes en EP/HEP au CP/CM2....	261
Figure 30 : Répartition des allophones en EP/HEP.....	262
Figure 31 : Comparaison de la répartition des allophones en EP/HEP au CP/CM2.....	263
Figure 32 : Comparaison de la répartition des alloglottes nés en France et des allophones au CP en EP/HEP	264
Figure 33 : Répartition des alloglottes nés en France et des allophones au CM2 en EP et HEP	265
Figure 34 : Répartition générale du type de pratique chez les plurilingues (conjointe/exclusive)	266

Figure 35 : Répartition de la pratique conjointe chez les alloglottes nés en France et les allophones.....	267
Figure 36 : Répartition de la pratique conjointe des alloglottes en fonction du contexte	268
Figure 37 : Répartition de la pratique conjointe des allophones en fonction du contexte	269
Figure 38 : Répartition de la pratique exclusive chez les alloglottes nés en France et les allophones.....	271
Figure 39 : Répartition générale du type d'exposition au français	272
Figure 40 : Répartition de l'exposition au français des alloglottes nés en France.....	273
Figure 41 : Répartition des langues d'origine déclarées par les professeurs en EP/HEP	288
Figure 42 : Langue identifiées par les professeurs en EP et HEP	289
Figure 43 : Comparaison de la répartition des langues identifiées et déclarées en EP au CP/CM2.....	289
Figure 44 : Comparaison de la répartition des langues identifiées et déclarées en HEP au CP/CM2.....	290
Figure 45 : Répartition des langues déclarées en EP	291
Figure 46 : Répartition des langues déclarées en HEP.....	292
Figure 47 : Répartition du niveau scolaire des alloglottes en EP.....	298
Figure 48 : Répartition du niveau scolaire des alloglottes en HEP.....	299
Figure 49 : Répartition du niveau scolaire des monolingues en EP et HEP	300
Figure 50 : Répartition du niveau scolaire des alloglottes et des monolingues en EP au CP	301
Figure 51 : Répartition du niveau scolaire des alloglottes et des monolingues en EP au CM2	301
Figure 52 : Comparaison du niveau scolaire des alloglottes et des monolingues HEP au CP	302
Figure 53 : Comparaison du niveau scolaire des alloglottes et des monolingues en EP au CM2	303
Figure 54 : Comparaison du niveau scolaire des alloglottes et des monolingues en EP et HEP	303
Figure 55 : Répartition du niveau scolaire des allophones en EP au CP et au CM2.....	304
Figure 56 : Comparaison du niveau des alloglottes et allophones au CP	305
Figure 57 : Comparaison du niveau des monolingues et allophones en EP au CP	306
Figure 58 : Comparaison du niveau des monolingues, allophones et alloglottes en EP au CP	307
Figure 59 : Difficultés citées par les professeurs en EP et HEP (dans l'ordre croissant)	311
Figure 60 : Répartition des facteurs choisis	315
Figure 61 : Répartition des facteurs choisis en EP.....	316
Figure 62 : Répartition des facteurs choisis en HEP	317
Figure 63 : Syncrétisme didactique autour de la langue de scolarisation	390
Figure 64 : Leviers pour agir sur les représentations liées au plurilinguisme.....	393

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Projets liés au plurilinguisme portés par la DGLFLF	44
Tableau 2 : Les compétences langagières sollicitées	173
Tableau 3 : Avantages pratiques de l'enregistrement vidéo.....	178
Tableau 4 : Accès au terrain	182
Tableau 5 : Limites de l'enregistrement vidéo	192
Tableau 6 : Description de la population.....	197
Tableau 7 : Profils professionnels des répondants	198
Tableau 8 : Exemple de calcul de l'input	211
Tableau 9 : Catégorisation du milieu social des élèves.....	213
Tableau 10 : Grille d'analyse thématique des représentations des professeurs	221
Tableau 11 : Exemple d'analyse complémentaire des entretiens.....	223
Tableau 12 : Première réduction horizontale des données	228
Tableau 13 : Seconde réduction horizontale des données vidéographiques	228
Tableau 14 : Corpus des séquences analysées	230
Tableau 15 : Présentation d'un tableau d'identification du synopsis.....	233
Tableau 16 : Première ligne du synopsis.....	233
Tableau 17 : Grille d'analyse à partir de la TACD	235
Tableau 18 : Grille d'analyse des dispositions langagières des alloglottes nés en France.....	237
Tableau 19 : Grille d'analyse de l'action didactique conjointe.....	239
Tableau 20 : Grille d'analyse des séances de classe	241
Tableau 21 : Corpus des questionnaires sur les pratiques langagières des élèves	244
Tableau 22 : Comparaison de la répartition des élèves nés en France et à l'étranger en EP/HEP.....	246
Tableau 23 : Répartition des langues déclarées en fonction du contexte en EP et HEP	255
Tableau 24 : Comparaison quantitative des langues en EP et HEP	257
Tableau 25 : Type de langues déclarées en EP/HEP.....	258
Tableau 26 : Répartition du type de langues en EP/HEP	259
Tableau 27 : Élèves plurilingues déclarant deux langues avec le français.....	270
Tableau 28 : Répartition de la pratique exclusive des alloglottes nés en France et des allophones en EP et HEP.....	271
Tableau 29 : Répartition de l'exposition au français des alloglottes nés en France et des allophones.....	273
Tableau 30 : Caractérisation des pratiques langagières des alloglottes nés en France.....	274
Tableau 31 : Caractérisation des pratiques langagières des allophones.....	275
Tableau 32 : Comparaison de la pratique conjointe chez les alloglottes nés en France et les allophones.....	276
Tableau 33 : Pratique exclusive d'une autre langue et exposition faible au français des plurilingues.....	277
Tableau 34 : Compétences plurilingues des allophones faiblement exposés au français à la maison	279
Tableau 35 : Compétences plurilingues des alloglottes nés en France faiblement exposés au français à la maison	279
Tableau 36 : Les langues d'origine et les langues pratiquées par les élèves selon les professeurs.....	295

Tableau 37 : Répartition des réponses des professeurs en EP/HEP en fonction des profils langagiers	297
Tableau 38 : Répartition des répondants à la question 7 selon le contexte et le niveau	314
Tableau 39 : Répartition des réponses des professeurs selon le contexte et le niveau.....	314
Tableau 40 : Comparaison des facteurs choisis en EP et HEP.....	318
Tableau 41 : Ethnographie de la classe de Sandra	337
Tableau 42 : Liste des mots définis au cours de la séquence chez Sandra.....	343
Tableau 43 : Ethnographie de la classe d'Anne.....	351
Tableau 44 : Liste des mots définis au cours de la séquence chez Anne	354
Tableau 45 : Ethnographie de la classe de Charlotte.....	363

LISTE DES ANNEXES CONSULTABLES DANS LE VOLUME 2

Autorisations pour intervenir dans le champ scolaire

- Annexe 1 Demande d'autorisation auprès du Directeur académique adjoint au DASEN des Bdr, responsable du CASNAV (courriel)
- Annexe 2 Demande d'autorisation auprès des IEN
- Annexe 3 Demande d'autorisation auprès des écoles
- Demandes d'autorisations pour filmer les élèves et les professeurs
- Annexe 4 Demande d'autorisation pour filmer les élèves
- Annexe 5 Demande d'autorisation pour filmer les professeurs
- Annexe 6 Questionnaire destiné aux élèves (Q. élèves)
- Annexe 7 Questionnaire destiné aux professeurs (Q. Profs)

Contexte, scolaire, linguistique et social des écoles

- Annexe 8 Contexte scolaire et social des écoles
- Annexe 9 Taux de plurilinguisme dans les classes de l'EP
- Annexe 10 Taux de plurilinguisme dans les classes Hors EP
- Annexe 11 Données recueillies
- Annexe 12 Répartition des déclarations des professeurs de l'EP à la question 5 du questionnaire (Q5)
- Annexe 13 Répartition des déclarations des professeurs Hors EP à la question 5 du questionnaire (Q5)
- Annexe 14 Réponse des professeurs de l'EP aux questions 6 et 7 du questionnaire (Q6 et Q7)
- Annexe 15 Réponse des professeurs Hors EP aux questions 6 et 7 du questionnaire (Q6 et Q7)
- Annexe 16 Répartition des réponses des professeurs de l'EP à la question 6 du questionnaire (Q6)
- Annexe 17 Répartition des réponses des professeurs Hors EP à la question 6 du questionnaire (Q6)

Transcriptions et analyses des entretiens

- Annexe 18 Codage de transcription des entretiens de vidéoscopie et des séances
Annexe 19 Entretien de vidéoscopie avec Anne
Annexe 20 Analyse thématique de l'entretien avec Anne
Annexe 21 Entretien de vidéoscopie avec Charlotte
Annexe 22 Analyse thématique de l'entretien avec Charlotte
Annexe 23 Réponses de Sandra concernant la séquence analysée (courriel)

Séances de classe : Plans des classes le jour de l'observation filmée

- Annexe 24 Chez Sandra
Annexe 25 Chez Anne
Annexe 26 Chez Charlotte

Synopsis des séquences analysées

- Annexe 27 Chez Sandra
Annexe 28 Chez Anne
Annexe 29 Chez Charlotte
Annexe 30 Séance de lecture chez Sandra
Annexe 31 Séance de lecture chez Anne
Annexe 32 Séance de lecture chez Charlotte

Supports de travail mobilisés par les professeurs

- Annexe 33 Chez Sandra
Annexe 34 Chez Anne
Annexe 35 Chez Charlotte

INDEX ONOMASTIQUE

A

Accardi, 3
 Agren, 139, 140, 141, 159, 208, 210, 268, 411
 Akinci, 133, 411
 Alby, 201, 222, 411
 Armand, 411, 419
 Aslanov, 22, 411
 Audren, 148, 248, 250, 411
 Auger, 14, 39, 47, 62, 125, 126, 137, 146, 222, 223, 329, 333, 387, 411
 Azaoui, 3, 100, 173, 393, 411

B

Baby-Collin, 148, 250, 411
 Bailly, 37, 411
 Bardin, 219, 220, 221, 223, 224, 327, 411
 Baudelot, 85, 411
 Bautier, 3, 12, 13, 15, 28, 65, 68, 70, 73, 78, 80, 84, 86, 95, 96, 97, 109, 146, 150, 156, 158, 240, 411, 412, 414, 418, 419
 Bemporad, 119, 173, 412
 Bengio, 20, 285, 298
 Bénisti, 53, 54
 Bensekhar, 120, 412, 420
 Bernstein, 65, 85, 412
 Bertucci, 14, 20, 27, 59, 60, 79, 120, 171, 189, 256, 407, 412, 413
 Bigot, 24, 71, 143, 147, 148, 149, 156, 159, 386, 387, 408, 413
 Biichlé, 125, 413
 Billiez, 63, 64, 68, 69, 76, 80, 101, 102, 135, 136, 173, 175, 222, 264, 272, 383, 413, 416
 Billiez., 63, 68, 69, 76, 101, 102, 135, 136, 173, 175, 222, 264, 272, 383, 413, 416
 Blanchet, 26, 413
 Boltanski, 25, 43, 413
 Bongaerts, 29, 413
 Bonnéry, 97, 413
 Boulot, 71, 72, 413
 Bourdieu, 25, 30, 43, 79, 85, 99, 120, 124, 413
 Boutanquoi, 154, 219, 221, 224, 378, 413
 Boutet, 28, 29, 30, 64, 132, 413, 416
 Bouvet, 166, 167
 Bouziri, 22, 74, 131, 158, 287, 316, 413
 Boyzon-Fradet, 71, 72, 413, 414
 Byram, 49, 414

C

Calvet, 122, 126, 135, 136, 137, 142, 171, 173, 214, 414
 Candelier, 36, 37, 39, 40, 50, 101, 108, 394, 414
 Castellotti, 145, 222, 414
 Cavalli, 33, 35
 Cetinsoy, 63, 414
 Chafe, 89, 414
 Charlot., 13, 86, 414
 Chevallard, 3, 32, 151, 414
 Chiss, 14, 19, 32, 74, 114, 414
 Chnane-Davin, 3, 29, 60, 80, 125, 165, 172, 244, 391, 398, 401, 408, 414
 Chomentowski, 14, 21, 59, 60, 76, 82, 110, 114, 117, 118, 121, 168, 315, 393, 395, 396, 400, 401, 402, 403, 414, 415
 Chomentowski., 14, 21, 60, 82, 110, 315, 414, 415
 Chomsky, 111, 112, 115, 118, 415
 Clanché, 130, 415
 Clanet, 71, 415
 Clerc, 19, 20, 21, 22, 31, 48, 49, 60, 71, 145, 146, 147, 222, 324, 386, 394, 395, 413, 415
 Clerc Conan, 26, 413
 Conant, 181
 Condon, 23, 120, 132, 134, 142, 148, 159, 172, 258, 269, 274, 277, 285, 383, 384, 415
 Corblin, 27, 120, 413
 Cortier, 25, 36, 80, 394, 415
 Coste, 18, 21, 22, 36, 47, 56, 80, 99, 100, 102, 103, 106, 107, 108, 121, 126, 137, 138, 156, 158, 159, 208, 214, 268, 278, 280, 286, 323, 395, 401, 407, 409, 415
 Couetoux-Jungman, 120, 122
 Cummins, 65, 270, 322, 402, 415, 416
 Cuq, 3, 19, 20, 100, 416

D

Dabène, 64, 68, 76, 101, 135, 136, 175, 264, 272, 383, 416
 Dagenais, 411
 Davin-Chnane, 14, 30, 376, 391, 395, 416
 De Heredia, 107, 130, 135, 383
 De Houwer, 3, 29, 114, 139, 140, 283, 416
 De Pietro, 35
 de Saussure, 109, 110, 112, 117
 Delalande, 164, 416
 Delofeu, 63, 64, 118

Deprez., 130, 131, 135, 136, 138, 142, 173, 211, 267,
269, 270, 278, 284, 285, 383, 416
Dewaele, 104, 122, 123, 416, 420
Dolz, 233, 234, 416

E

Engle, 181, 416
Establet, 85, 411
Eymard, 220

F

Faita, 63
Félix, 172, 414
Feuilladiou, 3
Filhon, 130, 417
Filiot, 189
Francard, 125, 417

G

Gago., 18, 100
Gajo, 417
Galligani, 19, 24, 411, 414, 417
Gardner, 120, 121, 125, 159, 417
Gathercole, 140, 417
Ginzburg, 203, 204, 417
Goigoux, 12, 97, 412
Goody, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 158, 417, 420
Gouaïch, 398
Goullier, 108, 417
Grandfelt, 3
Granfeldt, 139, 140, 214, 411
Greeno, 181, 416
Groux, 3, 80, 165, 244, 408, 414
Gruca, 19, 416
Guenier, 124
Guernier, 194, 241, 417
Guigue, 164
Gumperz, 102, 106, 108, 129, 135, 138, 279, 383, 417

H

Hache, 3
Hagège, 113
Hambye, 146
Hammers, 113
Harré, 421
Hédibel, 71
Hélot, 20, 31, 417
Héran., 130, 417
Hockett, 115, 417
Hoff, 140, 420

I

Ichou, 75, 417
Ishikawa, 22

J

Julliard, 136, 137, 173, 286, 389

K

Kouamé, 3, 24, 143, 148, 149, 156, 159, 223, 386, 387,
408, 413, 418

L

Labov, 124, 159, 394, 418
Ladage, 3
Lahire, 13, 64, 65, 66, 67, 69, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 86,
87, 89, 95, 98, 99, 104, 108, 156, 158, 315, 387, 418
Lahire., 13, 66, 76, 89, 95, 98, 99, 158, 315, 387, 418
Laparra, 22, 71, 90, 222, 380, 418
Leconte, 119, 124, 131, 132, 418
Lefranc, 63, 64, 68, 418
Léglise, 201, 222, 411
Lingee, 105
Luc, 37, 411
Lüdi, 68, 418

M

Mac Intyre, 120, 121, 125, 159, 417
Mackey, 113, 158
Maillard, 24, 143, 148, 149, 156, 159, 386, 387, 408, 413
Maire-Sandoz, 14, 20, 24, 36, 144, 148, 150, 171, 256,
384, 388
Marchive, 161, 185, 187, 189, 190, 191, 193, 204, 206,
418
Margolinas, 90
Marlot, 154, 233, 237, 408, 418
Martinet, 110
Mary, 71, 165, 407, 421
Mc Andrew, 74
Mercier, 80, 150, 154, 156, 159, 218, 233, 235, 242, 244,
245, 327, 408, 419, 420
Mesmin, 146, 419
Meunier, 37
Miguel-Addisu, 3, 14, 70, 77, 150, 171, 384, 387, 388,
419
Millet, 87, 419
Millon-Fauré, 3, 29
Molina, 3
Mondada., 162, 182, 190, 192, 210, 419
Monfroy, 149, 197, 419

Moore, 18, 21, 22, 47, 56, 80, 99, 100, 103, 106, 107,
108, 119, 121, 137, 138, 156, 158, 173, 208, 214, 268,
278, 280, 286, 323, 395, 400, 401, 407, 409, 415
Moreau, 125, 126, 419
Morin, 80
Moscovici, 149

N

Nante, 14, 43, 70, 77, 143, 144, 146, 148, 150, 156, 159,
168, 171, 177, 222, 256, 260, 262, 301, 324, 384, 385,
386, 408, 419
Narcy-Combes, 3
Nonnon, 63, 64, 65, 69, 71, 72, 76, 77, 89, 90, 158, 315,
384, 419

P

Paradis, 139, 140
Pégaz-Paquet, 41, 50
Peppin, 163
Perregaux, 39, 75, 98, 395, 419
Piette, 195
Place, 140, 420
Puren, 20, 22, 25, 26, 36, 80, 128, 129, 175, 209, 211,
212, 254, 269, 270, 278, 284, 285, 286, 383, 394, 415,
420
Py, 68, 418

R

Ravestein, 3
Rayou, 13, 97, 412, 419
Régnard, 23, 120, 132, 134, 142, 148, 159, 172, 258, 269,
274, 277, 285, 383, 384, 415
Reuter, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 158, 380, 416, 420
Rezzoug, 120, 420
Rispaill, 19, 20, 21, 22, 31, 60, 145, 222, 324, 415
Rochex., 13, 414
Romain, 75, 420
Ronveaux, 233, 234, 416
Roubaud, 3, 172, 219, 414
Roulet, 37, 420
Roussi, 124, 125, 420

S

Sabatier., 137, 420
Salaün, 171, 187, 188, 189, 420
Sandoz, 70, 77, 252, 384, 387, 419, 420
Sarrazy, 191, 420
Saussure, 112, 117, 420
Sautot, 194, 241, 417

Schneuwly, 233, 234, 416
Schubauer-Leoni, 80, 153, 419
Sefta, 63, 64, 68, 418
Sensevy, 80, 150, 151, 153, 154, 156, 159, 181, 194, 218,
227, 233, 235, 242, 244, 245, 327, 408, 419, 420
Serre-Pradère, 120, 420
Sevinç, 104, 122, 123, 416, 420
Simon, 20, 24, 36, 420

T

Tabouret-Keller, 222, 420
Talon, 54, 421
Terrail, 89, 99, 421
Thin, 87
Thomas, 139, 140, 411, 417
Thuillier, 220
Toullec Théry, 154, 408
Tran-Minh, 21, 421
Tretola, 3
Trimaille, 14, 70, 77, 144, 146, 150, 171, 222, 256, 324,
384, 419

V

Vargas, 25, 87, 421
Varro, 20, 24, 29, 30, 37, 41, 59, 60, 72, 78, 147, 332,
386, 395, 421
Vasseur, 147
Verdelhan-Bourgade, 18, 421
Verdelhan-Bourgade, 22, 28, 100, 101, 167
Vertalier, 89, 421
Vial, 220
Vigner, 25, 26, 27, 28, 43, 421
Von Cranach, 197, 421
Vygotski, 89, 116, 421

W

Wallon, 101, 421
Watbled, 63, 414

Y

Young, 71, 165, 407, 416, 421

Z

Zarate, 18, 21, 22, 47, 56, 62, 80, 99, 100, 103, 106, 107,
108, 121, 137, 138, 156, 158, 165, 208, 214, 268, 278,
280, 286, 323, 395, 401, 407, 409, 415, 421
Zougs, 3, 392, 421

INDEX DES CONCEPTS CLÉS

A

action didactique conjointe · 13, 15, 150, 151, 153, 157, 169, 194, 209, 211, 228, 238, 243, 245, 333, 409, 410, 425, 439

anxiété langagière · 103, 104, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 159, 181, 384

allophones · 8, 11, 12, 16, 17, 18, 19, 22, 28, 29, 37, 39, 42, 43, 45, 46, 47, 57, 58, 59, 60, 62, 67, 72, 74, 78, 80, 99, 124, 125, 126, 130, 138, 146, 148, 149, 155, 166, 167, 168, 170, 173, 177, 178, 179, 210, 211, 216, 218, 219, 221, 223, 230, 237, 248, 249, 253, 259, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 288, 289, 291, 292, 293, 294, 303, 304, 305, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 321, 328, 329, 330, 331, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 342, 343, 344, 345, 346, 351, 360, 361, 366, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 377, 381, 382, 383, 384, 388, 389, 390, 391, 392, 394, 395, 396, 399, 401, 402, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 414, 422, 423, 424, 425, 429, 439, 440

C

comparaison en éducation · 14, 78, 246, 412, 419

compétence plurilingue et pluriculturelle · 7, 13, 45, 54, 78, 97, 99, 101, 102, 104, 105, 107, 136, 137, 156, 158, 216, 272, 283, 411

D

difficultés langagières · 8, 10, 11, 13, 28, 57, 59, 60, 61, 67, 68, 70, 72, 156, 157, 167, 169, 217, 220, 229, 241, 247, 294, 303, 315, 316, 318, 321, 324, 329, 330, 331, 334, 382, 389, 392, 405, 408, 420, 439

dispositions langagières · 7, 9, 13, 15, 29, 107, 108, 156, 157, 159, 169, 170, 179, 208, 209, 228, 235, 241, 242, 246, 333, 364, 369, 372, 382, 383, 384, 385, 387, 388, 390, 396, 409, 410, 425, 439

E

éducation plurilingue · 6, 23, 30, 32, 37, 46, 401, 423

éducation prioritaire · 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 33, 68, 78, 94, 148, 150, 157, 159, 169, 188, 198, 199, 200, 208, 228, 233, 234, 250, 252, 283, 337, 370, 382, 383, 399, 408, 412, 430, 439

élèves alloglottes nés en France · 1, 6, 10, 13, 17, 18, 19, 20, 22, 25, 27, 29, 30, 32, 37, 38, 39, 46, 57, 58, 59, 60, 61, 66, 70, 74, 75, 78, 80, 100, 103, 107, 125, 156, 157, 164, 165, 169, 170, 171, 180, 208, 221, 248, 259,

267, 270, 288, 304, 316, 329, 343, 384, 395, 405, 408, 409, 410, 439

épistémologie pratique du professeur · 153

I

input · 138, 140, 281, 282, 284, 394, 411

interférences linguistiques · 7, 60, 61, 63, 108, 112, 113, 117, 158, 178, 316, 320, 390, 406

insécurité linguistique · 123, 125, 418

langue d'origine · 20, 41, 50, 51, 54, 60, 61, 64, 67, 76, 99, 100, 113, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 171, 173, 176, 218, 224, 254, 286, 287, 290, 291, 292, 299, 302, 303, 321, 328, 341, 343, 387, 397

L

langues de la migration · 32, 45, 46, 147

langue de scolarisation · 8, 9, 11, 12, 13, 16, 23, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 36, 37, 45, 47, 57, 58, 59, 60, 62, 65, 67, 68, 70, 73, 74, 75, 78, 80, 104, 156, 164, 166, 177, 178, 192, 219, 247, 294, 304, 306, 325, 330, 383, 389, 391, 395, 396, 397, 398, 400, 402, 405, 406, 407, 408, 411, 413, 422, 424, 439

langue étrangère · 29, 36, 52, 53, 121, 122, 306, 396, 399, 418, 421

langue maternelle · 17, 35, 36, 37, 58, 61, 62, 63, 65, 71, 72, 73, 97, 99, 109, 112, 113, 119, 123, 125, 128, 129, 130, 132, 135, 140, 141, 145, 158, 159, 224, 274, 290, 317, 321, 327, 328, 342, 396, 402, 403, 406, 407, 418, 422

M

maîtrise de la langue de scolarisation · 1, 26, 27, 28, 29, 30, 55, 57, 59, 62, 68, 69, 76, 80

P

plurilinguisme · 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 29, 30, 33, 34, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 54, 55, 56, 58, 61, 62, 67, 68, 69, 73, 74, 75, 76, 78, 80, 82, 97, 99, 100, 101, 105, 106, 107, 112, 127, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 154, 155, 156, 158, 159, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 177, 179, 180, 188, 198, 208, 209, 211, 213, 216, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 229, 230, 231, 235, 244, 247, 248, 253, 265, 266, 267, 270, 277, 290, 291, 292, 293, 296, 297, 299, 300, 303, 306, 315, 316, 317, 318, 320, 321, 322, 324, 325, 327, 328, 329, 330, 331, 333, 334, 335, 337, 338, 339, 340, 341, 344,

345, 360, 371, 372, 381, 384, 387, 388, 389, 390, 391, 395, 397, 398, 402, 403, 404, 408, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 419, 420, 422, 424, 425, 427, 439

pratiques d'enseignement · 11, 12, 14, 48, 69, 80, 92, 93, 158, 162, 166, 179, 208, 228, 253, 404

pratiques langagières · 1, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 63, 64, 65, 68, 71, 72, 73, 75, 77, 80, 82, 85, 93, 94, 97, 98, 99, 102, 103, 104, 107, 108, 113, 119, 122, 123, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 137, 140, 145, 148, 150, 156, 157, 158, 159, 164, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 208, 209, 210, 211, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 227, 228, 233, 237, 246, 247, 248, 253, 259, 272, 274, 276, 278, 281, 282, 283, 285, 290, 291, 293, 294, 303, 317, 320, 330, 331, 334, 345, 346, 355, 360, 361, 362, 369, 371, 373, 375, 376, 378, 380, 381, 387, 391, 392, 393, 394, 395, 405, 407, 408, 409, 410, 411, 413, 415, 416, 421, 425, 439

pratiques linguistiques · 6, 7, 15, 58, 59, 60, 63, 66, 67, 73, 74, 75, 78, 127, 135, 136, 137, 143, 159, 172, 283, 387, 417

R

rapport au langage · 7, 11, 12, 63, 64, 65, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 80, 82, 84, 85, 87, 96, 97, 98, 103, 107, 158, 242, 385

représentations · 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 45, 49, 53, 59, 66, 67, 68, 69, 70, 77, 82, 86, 95, 101, 103, 112, 116, 117, 119, 124, 125, 126, 127, 137, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 154, 155, 156, 157, 159, 163, 165, 168, 169, 171, 172, 176, 177, 178, 179, 180, 187, 198, 208, 209, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 235, 244, 245, 246, 247, 274, 294, 303, 304, 315, 316, 321, 322, 327, 328, 329, 330, 331, 333, 334, 335, 338, 345, 371, 372, 381, 383, 387, 388, 389, 390, 391, 393, 394, 398, 403, 404, 405, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 416, 417, 421, 424, 425, 439

RÉSUMÉS EN FRANÇAIS ET EN ANGLAIS (4^e de couverture)

RÉSUMÉ : Ce travail de recherche s'attache aux pratiques langagières d'élèves alloglottes nés en France. Son objectif est double. D'une part, il vise à étudier les pratiques langagières de ces élèves à partir de leurs compétences plurilingues et pluriculturelles et de leur exposition au français à la maison, dans une approche comparative avec des élèves allophones. D'autre part, il prétend identifier les représentations, ainsi que les choix et les actions didactiques, des professeurs de l'école primaire lorsqu'ils sont chargés d'enseigner la langue de scolarisation à ces élèves. La problématique de cette étude porte sur l'influence des pratiques langagières des élèves alloglottes nés en France sur les représentations, les choix et les actions didactiques des professeurs en éducation prioritaire (EP). Deux hypothèses en découlent : la surreprésentation des élèves alloglottes en EP conduit les professeurs à surestimer leurs difficultés langagières ; l'épistémologie pratique du professeur et les dispositions langagières des élèves alloglottes agissent sur l'action didactique conjointe en EP. Le terrain de l'étude regroupe dix-huit classes de cours préparatoire (CP) et de cours moyen 2^e année (CM2) de l'EP et hors de l'EP, soit 417 élèves et 18 professeurs au total. Les pratiques langagières des alloglottes nés en France sont examinées parallèlement à celles des allophones au niveau du contexte (EP/hors EP) et du niveau de classe (CP/CM2). Il s'agit de caractériser les pratiques langagières des alloglottes nés en France et d'interroger une spécificité du plurilinguisme en EP susceptible d'influencer les représentations des professeurs. Les représentations des professeurs de l'EP sont d'abord comparées à celles des professeurs hors EP à partir de déclarations sur le niveau de maîtrise de la langue de scolarisation et les difficultés langagières des alloglottes nés en France. Les comparaisons se situent au niveau du contexte, de la classe et des élèves en fonction de leurs pratiques langagières (alloglottes nés en France, monolingues et allophones). Les représentations des professeurs de l'EP sont ensuite étudiées à partir d'entretiens et de séances de lecture chez trois professeurs du CP. Les résultats obtenus infirment l'hypothèse selon laquelle la surreprésentation des élèves alloglottes en EP conduit les professeurs à surestimer leurs difficultés langagières. Ils mettent en lumière que l'épistémologie pratique du professeur et les dispositions langagières des élèves alloglottes agissent sur l'action didactique conjointe en EP. Les données recueillies révèlent, en outre, une influence des représentations des professeurs en EP et hors EP, ainsi qu'une influence des choix et des actions didactiques des professeurs en EP en fonction du paysage linguistique de la classe (nombre important d'élèves alloglottes nés en France et allophones).

Mots clés : Alloglottes nés en France, pratiques langagières, compétences plurilingues et pluriculturelles, éducation prioritaire, représentations, comparaison, langue de scolarisation.

SUMMARY : This research work focuses on the language practices of alloglot students born in France. Its objective is twofold. On the one hand, it aims to study the language practices of these students based on their plurilingual and pluricultural skills and their exposure to French at home, in a comparative approach with allophone students. On the other hand, it claims to identify the representations, as well as the choices and didactic actions, of primary school teachers when they are responsible for teaching the language of instruction to these pupils. The problem of this study concerns the influence of the language practices of alloglot students born in France on the representations, choices and didactic actions of teachers in priority education (PE). Two hypotheses emerge from this: the over-representation of alloglot students in PE leads teachers to overestimate their language difficulties; the practical epistemology of the teacher and the language dispositions of alloglot students influence the joint didactic action in PE. The field of study includes eighteen classes of preparatory courses (CP) and medium courses (CM2) in EP and outside EP, for a total of 417 students and 18 teachers. The language practices of allophones born in France are examined in parallel with those of allophones at the context (EP/non-EP) and class level (CP/CM2) levels. The aim is to characterize the language practices of alloglots born in France and to question a specificity of plurilingualism in PE that may influence teachers' representations. The representations of EP teachers are first compared to those of non-EP teachers based on statements about the level of proficiency in the language of instruction and the language difficulties of alloglots born in France. Comparisons are made at the level of context, class and students according to their language practices (alloglot born in France, monolingual and allophone). The representations of EP teachers are then studied through interviews and reading sessions with three CP teachers. The results obtained invalidate the hypothesis that the over-representation of alloglot students in PE leads teachers to overestimate their language difficulties. They highlight that the practical epistemology of the teacher and the language dispositions of alloglot students influence the joint didactic action in PE. The data collected also reveal an influence of the representations of PE and non-EP teachers, as well as an influence of the choices and didactic actions of PE teachers according to the linguistic landscape of the class (large number of allophone students born in France and allophones).

Keywords: Alloglottes born in France, language practices, plurilingual and pluricultural skills, priority education, representations, comparison, language of instruction.