



## GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne  
n°35 – janvier 2021

*La langue à l'école, de l'institution à la  
classe : quelles conceptions, quelles  
normes, pour quels usages ?*

### SOMMAIRE

- Catherine Delarue-Breton et Élisabeth Bautier : *Introduction*
- Catherine Delarue-Breton : *Des conceptions scolaires de la langue en tension : l'exemple du programme de 2015 pour l'école primaire et le collège*
- Véronique Miguel-Addisu : « Sport de riche je l'ai changé en sport élitiste » : *plurilinguisme et variation dans la langue de l'école du point de vue des élèves*
- Claire Colombel-Teuira, Véronique Fillol : *Variation et approche polynomique : pour une conception plurielle de la langue à l'école calédonienne*
- Daphné Bloch : *Pratiques langagières, situations pédagogiques et construction d'inégalités d'apprentissage à Madagascar*
- Samatar Abdallah Doualeh : *Le français langue de l'école djiboutienne ou l'hégémonie de la norme exogène*
- Élise Vinel, Élisabeth Bautier : *Des discours des élèves sur l'orthographe aux pratiques des enseignants, analyse d'entretiens métagraphiques*
- Thierry Pagnier, Belinda Lavieu-Gwozdz : *Regards sur le discours scolaire : saisir des conceptions de la langue et de son enseignement*
- Jacques Crinon, Georges Ferone, Hélène Font : *Les enseignants et l'orthographe, une enquête au cycle 3*
- Christel Troncy : *Les enseignants, la norme scolaire et la pluralité langagière dans deux écoles immersives à programme français en Californie. Dynamiques des attitudes et des pratiques lors d'une recherche collaborative*
- Erwan Le Pipec : *L'école, planche de salut du breton ?*
- Argia Olçomendy : *La langue basque dans les instructions officielles (1976-2019)*

### Compte rendu de lecture

- Par Katrin Pfadenhauer* : Ursula Reutner (Ed.), 2017, *Manuel des francophonies*, Berlin/Boston, de Gruyter, 745 p.
- Par Robert Fournier* : Shana Poplack, 2018, *Borrowing: Loanwords in the speech community and in the grammar*. New York: Oxford University Press ; xxi, 246 p.
- Par Marie-Jeanne Verny* : Catherine Adam, 2020, *Bilinguisme scolaire. Familles, écoles, identités en Bretagne*, éd. Peter Lang, coll. « Langue, multilinguisme et changement social », Berlin.

**LES ENSEIGNANTS, LA NORME SCOLAIRE ET LA PLURALITÉ  
LANGAGIÈRE DANS DEUX ÉCOLES IMMERSIVES À PROGRAMME  
FRANÇAIS EN CALIFORNIE.  
DYNAMIQUES DES ATTITUDES ET DES PRATIQUES LORS D'UNE  
RECHERCHE COLLABORATIVE**

**Christel Troncy**

**Université de Rouen Normandie, UR DyLIS**

Quelle conception les enseignants ont-ils de la norme langagière scolaire et de la pluralité langagière quand le français, langue de scolarisation, est langue seconde pour une partie, voire la majorité des enfants ? Devenue banale en sociolinguistique des contacts de langues en milieu scolaire et en didactique du plurilinguisme, cette question prend de l'intérêt dans une situation d'enseignement peu présente dans la recherche : les écoles à programme français à l'étranger. Elle s'est posée lors d'une recherche collaborative engagée avec deux de ces écoles dites « immersives » du réseau de l'Agence d'enseignement français à l'étranger (AEFE). Elle a été le fil conducteur des échanges entre les chercheurs et des enseignants majoritairement formés en France, titulaires de l'Éducation nationale. Implantées en Californie, les écoles accueillent des publics sensiblement différents sur les plans langagiers, sociaux et économiques. Pour notre équipe de recherche, il s'agissait d'accompagner les enseignants à prendre conscience de la pluralité constitutive des répertoires langagiers des enfants, à valoriser et utiliser ces répertoires en les considérant comme des ressources, des appuis, pour faciliter les apprentissages scolaires. Comme le montrent des expériences similaires conduites dans des contextes plurilingues variés, il convient en général de bousculer un certain nombre de représentations de la pluralité langagière dans les classes, plutôt perçue comme un obstacle aux apprentissages scolaires.

Le présent article s'attache à la manière dont les enseignants se représentent, conçoivent et prennent en compte la pluralité des répertoires langagiers des enfants dans des établissements scolaires qui suivent des programmes français dans le paysage sociolinguistique californien. Il tente aussi d'apprécier dans quelle mesure la recherche collaborative a pu accompagner cette prise en compte. Après avoir présenté le cadre de la recherche collaborative et les contextes sociolinguistiques des deux écoles, nous faisons un point sur les orientations didactiques divergentes que peuvent revêtir les enseignements immersifs, selon qu'ils sont envisagés dans un cadre monolingue ou dans un cadre plurilingue. Dans une dernière partie nous analysons la manière dont les enseignants conçoivent et gèrent les répertoires plurilingues des élèves dans le déroulement des échanges engagés avec les chercheurs, en nous appuyant sur des données issues de la recherche collaborative.

## Le français langue de scolarisation en contexte plurilingue californien

Cette partie donne un aperçu de la recherche collaborative, du contexte sociolangagier californien et des caractéristiques de chacune des deux écoles en ce qui concerne le curriculum et les répertoires langagiers des enfants.

### Quelques mots de présentation de la recherche collaborative

La recherche collaborative (« École, Parole de l'élève et Plurilinguisme »), engagée entre une équipe de chercheurs de l'université de Rouen, coordonnée par V. Miguel-Addisu, et un groupe pilote constitué d'une dizaine d'enseignants volontaires d'un établissement à programme français de Californie (nommé EFC1 - École 1 à programme français en Californie) intervenant dans des classes de primaire<sup>1</sup>, a été impulsée et accompagnée par des formatrices pédagogiques rattachées au réseau de l'enseignement français à l'étranger (AEFE), ouvertes aux questions du plurilinguisme.

Selon les termes de la convention, signée en août 2018 avec la direction de l'établissement pour une durée de 24 mois, le projet avait comme objectif côté école « de développer un protocole de formation *in situ* de type école apprenante, visant à améliorer l'enseignement/apprentissage de l'oral dans les classes de primaire », sur le constat que les élèves parlent peu ou parlent « mal » le français. Pour les chercheurs, l'objectif était de permettre aux enseignants de regarder sous un angle nouveau le contexte sociolinguistique des enfants, de les accompagner dans une réflexion didactique sur l'oral dans des classes plurilingues (pourquoi les enfants parlent-ils peu ? Que signifie « parler mal » ? ...). La recherche s'est déroulée selon deux volets : une enquête sociolinguistique permettant d'informer les pratiques et représentations sociolinguistiques hors de la classe et au sein de la classe ; un volet didactique sur l'oral en classe plurilingue.

En marge de la convention avec cet établissement, notre équipe a parallèlement travaillé, à notre demande, avec une école primaire publique américaine, également à programme français, mais accueillant un public plus mixte socialement, économiquement et langagièrement : l'école primaire EFC2. Il nous importait de saisir quelles problématiques spécifiques pouvaient se présenter dans chacun des deux contextes.

Les données dont nous disposons sont construites par et pour la recherche collaborative. Elles émergent des échanges qui ont eu lieu durant un an et demi entre chercheurs et enseignants. Comme le montre le tableau 1 en annexe, elles constituent un ensemble hétérogène (questionnaires, entretiens, observations, réflexions de groupe, vidéoscopies...), avec des déséquilibres entre les deux contextes, puisque, contrairement à l'EFC1, l'EFC2, sollicitée hors convention, ne dégageait pas de temps dédié aux enseignants.

La question des conceptions des enseignants envers la pluralité langagière dans les classes n'est pas nouvelle. Elle est récurrente depuis plusieurs décennies dans différentes situations de plurilinguisme (Lüdi, Py, 2003 [1986], Moore, 2001 ; Billiez, 2005 ; Nante, Trimaille, 2013 ; Nocus *et al.*, 2014 ; Hélot, Erfurt, 2016...). Elle trouve ici son intérêt dans le cadre-même de la recherche collaborative, mais aussi dans la présentation de situations de français langue seconde peu présentes dans la recherche – probablement en raison de leur caractère élitiste : les écoles à enseignement français à l'étranger, ici, dans le contexte spécifique de la Californie. Nous nous appuyons dans cet article sur les données issues du questionnaire initial distribué aux enseignants (septembre 2018) et sur les entretiens conduits un an et demi après (décembre 2019-janvier 2020), tout en recourant à d'autres données quand elles permettent d'éclairer la présentation ou l'analyse.

<sup>1</sup> Pour davantage d'informations sur la recherche collaborative, voir Miguel Addisu, Beaumont, 2020.

## Quelques mots du contexte sociolinguistique californien

La Californie est une des régions les plus riches du monde, mais où l'on trouve aussi des inégalités extrêmes (Lehman-Frisch, 2018). L'EFC1 est située dans l'une des grandes villes de la région, et l'EFC2 est dans une petite ville-dortoir plutôt modeste, située dans un environnement viticole, distante de 90 kilomètres d'une des grandes villes, dont elle est la « dernière province », selon les termes de l'un de nos interlocuteurs. Ce sont des villes multiculturelles dans lesquelles, en contact avec l'anglais, la langue dominante et officielle de l'État depuis 1986, se côtoient de très nombreuses autres langues, mais surtout des variétés d'espagnol, bien visibles dans le paysage urbain. Avec toute la prudence qu'il faut attribuer aux statistiques qui prennent rarement en compte les pratiques plurilingues, en 2013, à la maison, seuls 56 % de la population californienne utiliseraient l'anglais tandis qu'environ 30 % parleraient espagnol<sup>2</sup>, ce qui ferait de la Californie l'État le moins anglophone des États-Unis. Parmi cette population cosmopolite, on trouve des populations fort différentes que tout peut opposer et qui se croisent rarement : d'un côté, des « élites internationales », que symbolise la Silicon Valley, d'un autre côté, des populations immigrées installées récemment ou de très longue date, de toutes origines, mais surtout, selon les catégorisations ethniques courantes pratiquées aux États-Unis, « hispaniques », majoritairement « mexicaines ». Les populations hispaniques sont les populations dont le niveau moyen de revenus est le plus faible de toutes les catégories ethniques retenues par les statistiques. Par ailleurs, bien que l'anglais devienne la langue dominante des troisièmes générations d'immigrés, l'espagnol est perçu comme une menace par une partie de la population californienne obnubilée par l'idéal d'une Amérique exclusivement anglophone. De 1998 à 2016, l'enseignement bilingue (essentiellement espagnol / anglais) fut, sous cette pression, interdit dans les écoles publiques californiennes (« Proposition 227 »). Ses détracteurs prétendaient et prétendent toujours que maintenir les enfants dans la pratique de la langue familiale nuit à leurs capacités en langue anglaise et à leur intégration dans la société américaine. À la place, on instaura des cours intensifs de langue anglaise pour les enfants « dont les compétences en anglais sont limitées »<sup>3</sup>, dénommés « English language learners ». En 2015, 21 % des enfants californiens étaient catégorisés « English language learners », dont les trois quarts d'origine hispanique, la plupart nés aux États-Unis<sup>4</sup>.

Ce tableau brossé à grands traits donne une idée des enjeux sociaux très différents qui peuvent se nouer autour des langues et des répertoires dans une Amérique divisée, mais où les discours racistes, xénophobes, anti-migrants disposent d'une légitimité dans les plus hautes instances du pouvoir, comme l'a amplement illustré le mandat de Donald Trump : schématiquement, un plurilinguisme des élites, socialement valorisé, d'une part ; un plurilinguisme des immigrés et des pauvres, dévalorisé, d'autre part (Varro, 1990 ; Hélot, 2003 ; Garcia, Wei, 2014).

## Deux écoles immersives en langue française statutairement et socialement différenciées mais avec des curriculums similaires

Les deux établissements dans lesquels notre équipe est intervenue sont tous deux homologués par le ministère français chargé de l'éducation et, à ce titre, établissements partenaires de l'Agence de l'enseignement français à l'étranger (AEFE) : ils répondent aux

<sup>2</sup> US Census Bureau : <https://www.census.gov/topics/population/language-use.html>

<sup>3</sup> « Limited English proficient children » (loi de 2001, section 3102 (8)). Trois fois par an, jusqu'à ce qu'ils réussissent, du CP à la quatrième (correspondances françaises), ces élèves doivent réaliser des évaluations en lecture, en anglais et en mathématiques.

<sup>4</sup> Pew Research Center : <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/10/25/6-facts-about-english-language-learners-in-u-s-public-schools/>

exigences des programmes français. Ces écoles où le français est langue de scolarisation se désignent comme des écoles « immersives » de langue française et comme des écoles « bilingues ». Quoique leurs curriculums soient assez similaires, elles présentent des différences significatives quant aux publics scolaires qu'elles accueillent, sur les plans économique comme langagier.

L'EFC1, qui a ouvert ses portes en 1967, peut être qualifiée d'institution scolaire dans le paysage éducatif californien. L'EFC2 est quant à elle une jeune école qui accueille des élèves depuis 2012. À la différence de l'EFC1, qui couvre tout le cursus scolaire français de la maternelle au baccalauréat, elle reçoit les enfants de la grande section de maternelle à la classe de sixième (selon la correspondance française)<sup>5</sup>.

En 2019-2020, les effectifs en maternelle et primaire, niveaux couverts par la recherche, sont de 430 élèves environ pour 22 enseignants à l'EFC2 et de 610 élèves environ pour 56 enseignants à l'EFC1, répartis sur deux sites. La différence de densité des classes, du simple au double, s'explique par les statuts différents des deux établissements. L'EFC1 est un établissement de droit privé, où le coût de la scolarité est d'environ 30 000\$ par an, tandis que l'EFC2 est un établissement public américain, donc gratuit, entièrement financé par l'État de Californie et le District de la ville. Il bénéficie cependant d'un statut hybride, celui de « Charter School », établissement à financement public mais administré par une fondation privée (en l'occurrence une association de parents d'élèves). Ce statut permet d'offrir aux parents une alternative entre les écoles publiques sectorisées et les établissements privés extrêmement coûteux, tels l'EFC1. Il permet aussi à l'école de jouir d'une large autonomie dans l'enseignement par rapport aux programmes scolaires californiens, mais avec obligation de résultats quant aux compétences scolaires des enfants en langue anglaise, langue officielle de l'Etat et langue avec laquelle ils vont pour la plupart poursuivre leur scolarité.

Chacun dans sa catégorie, les deux établissements se sont forgés une réputation qui tient à la réussite scolaire des élèves<sup>6</sup>. Son statut et sa (jeune) réputation permettent à l'EFC2 d'échapper au sort de « ghetto de misère sociale » qui caractérise de nombreux établissements publics américains. Elle accueille un public très diversifié socialement, avec une majorité d'enfants du quartier. Les parents, surtout américains ou installés aux États-Unis, font le choix de cette école pour des motifs très divers, qui peuvent grossièrement être présentés de la manière suivante : pour certains, l'école permet de contourner la carte scolaire – et d'éviter ainsi les établissements publics accueillant une proportion importante d'*English language learners* – et de bénéficier d'un enseignement apportant une plus-value sociale, une carte, pour intégrer ensuite des établissements prestigieux du secondaire et du supérieur ; pour d'autres, moins au fait de la compétition scolaire américaine ou s'imaginant qu'elle n'est pas pour eux, le choix est plus pragmatique : c'est l'école publique du quartier, à deux pas de chez eux.

Les frais d'inscription suffisent pour qualifier le public de l'EFC1<sup>7</sup>. Cet établissement attire autant sinon plus des familles installées durablement aux États-Unis, surtout américaines ou franco-américaines, que des familles ponctuellement expatriées aux États-Unis, françaises pour la plupart.

Malgré ces différences, les deux curriculums présentent des similitudes fortes. L'essentiel de l'enseignement est en français, les manuels utilisés sont des manuels édités en France. Les enseignants qui interviennent dans les enseignements en français (soit la quasi-totalité des deux curriculums), sont très majoritairement français (à l'EFC2, certains sont québécois ou

<sup>5</sup> Toutes les classes sont homologuées, sauf la classe de sixième : la moitié du programme répondant aux exigences du programme américain.

<sup>6</sup> Les enfants sont testés et suivis tout au long de leur scolarité et les résultats aux tests, largement publicisés, forgent la réputation des établissements.

<sup>7</sup> Quelques bourses sont accordées à des familles françaises, surtout aux enseignants.

américains), recrutés directement en France, titulaires de l'Éducation nationale, professeurs des écoles.

Si l'anglais tient une place particulière dans le curriculum des deux écoles, cette place reste somme toute assez modeste et très similaire dans les deux cas. À l'EFC2, il bénéficie d'une place minimale pour une école publique américaine (de 45 minutes par jour en maternelle à 2 heures au CM2, avec une augmentation de 15 minutes chaque année). À l'EFC1, à partir du CP, les enfants reçoivent un enseignement d'anglais de 6 heures hebdomadaires – ce qui est largement plus que dans les établissements métropolitains ordinaires. Les enseignements d'anglais sont assurés dans l'une et l'autre écoles par des enseignants américains. À l'EFC1 une troisième langue (allemand, espagnol ou mandarin standard) est proposée dès le CM2, ce qui accentue le caractère « international » affiché par l'établissement.

Il s'agit donc de deux curriculums transférés de France, mis en œuvre par des titulaires de l'Éducation nationale, avec une petite adaptation locale relativement à la place accordée à l'anglais, et, à l'EFC2, relativement au programme californien qui doit en partie être respecté (une accentuation plus forte est alors donnée aux contenus transversaux aux deux programmes).

Alors que la quasi-totalité des enseignements se déroulent en langue française, qu'en est-il des répertoires langagiers des enfants des deux écoles ?

### **Des répertoires plurilingues différenciés dans les deux écoles**

Entendu depuis Gumperz (1972) comme l'ensemble des ressources langagières dont dispose un individu, le répertoire langagier ou répertoire plurilingue se compose de tous les savoir-faire acquis par des expériences d'apprentissage formelles ou informelles. Cet ensemble qui se présente comme un tout indissociable comporte des compétences dans des langues et/ou leurs différentes variétés, les unes et les autres diversement et partiellement maîtrisées, en compréhension et/ou en production, à l'oral et/ou à l'écrit, disponibles, mobilisables, transposables d'une situation de communication à une autre.

Depuis plusieurs décennies, les recherches en microsociolinguistique des contacts de langues montrent que les différentes ressources langagières dont disposent les locuteurs, à des degrés variables, dans des langues et des variétés diverses, constituent un ressort important des communications ordinaires, selon des modalités plus ou moins rapides de passages, de circulations de langues, de variétés, dont il est difficile de rendre compte comme en témoigne la profusion terminologique<sup>8</sup>. Notre propos n'étant pas de décrire ces phénomènes complexes, mais de nous intéresser à leur prise en compte dans les pratiques de classe, nous utilisons le terme de « pratiques plurilingues » en tant que générique pour désigner tant des pratiques d'alternances entre deux ou plusieurs langues – si tant est que les chercheurs et/ou les locuteurs puissent identifier des frontières entre différentes langues mobilisées –, que des pratiques franchement hétérogènes, hybrides où les imbrications sont telles qu'elles donnent lieu à des parlars originaux, parfois récurrents au sein de certains groupes de sociabilité, aux frontières fluides, parfaitement fonctionnels. Des recherches ethnographiques dans des classes plurilingues, quand par exemple le français est langue étrangère ou langue seconde, montrent que ces pratiques, plus ou moins tolérées, non seulement favorisent des accès au sens, mais aussi, accompagnées par les enseignants, contribuent à la construction des apprentissages

---

<sup>8</sup> Profusion non seulement due à des traditions épistémologiques différentes qui se croisent et/ou s'ignorent, mais aussi à la difficulté à décrire et à analyser ces phénomènes fonctionnels et créatifs, voire à trouver des termes qui ne soient pas entachés de connotations sociales négatives : « circulations interlinguistiques » (Coste, 2002), « bricolages interlinguistiques » (Mondada, 1999), « pratiques interlectales » (Prudent, 1981), « pratiques d'hybridation » (Gadet, Ludwig, 2015), « parler bilingue », « parler plurilingue » (Lüdi, Py, 2003), « pratiques plurilingues », « pratiques langagières hétérogènes » (Léglise, 2017), « translanguaging » (Garcia, 2009) – quelquefois traduit par « pratiques translingues », en perdant la dynamique du concept en anglais...

disciplinaires ou des apprentissages langagiers formels (Moore, 1997 ; Gajo, Steffen, 2015 ; Alby, Léglise, 2016 ; Anciaux, 2016...).

Cependant, les répertoires ne sont pas toujours perçus et vécus comme des atouts. Parce qu'ils ne parlent pas les langues ou les variétés socialement et scolairement valorisées, ne manient pas les bonnes normes, les bonnes manières de parler, ne disposent pas de la fluidité attendue, locuteurs et apprenants sont victimes de discriminations et associent parfois à leur répertoire des représentations et des attitudes négatives, sources d'insécurité langagière et d'insécurité dans les apprentissages<sup>9</sup>. Au lieu d'être un réservoir de ressources langagières, le répertoire, encombré de représentations dévalorisantes, est perçu comme un obstacle aux nouveaux apprentissages (Coste, 2001 ; Billiez, 2005) : raison peut-être pour laquelle les enfants « parlent peu » ou « parlent mal » le français de l'école. Le répertoire langagier peut ainsi être défini comme un ensemble de ressources plurilingues déséquilibré, fonctionnel et dynamique, diversement valorisé, assumé et, au final, exploité. Comment les enseignants peuvent-ils précisément, dans un cadre scolaire, exploiter au mieux ces répertoires ?

La didactique des langues s'est largement emparée de la notion de répertoire (Garcia, 2009 ; Candelier, Castellotti, 2013 ...). Associée à des travaux en psycholinguistique et en acquisition des langues, notamment socioconstructivistes qui postulent que les nouveaux apprentissages s'appuient sur le déjà-là langagier des apprenants (Vygotski), ou que, à condition de les favoriser, des transferts s'opèrent entre apprentissages langagiers (Cummins), elle permet de forger, dans le champ européen, la notion de « compétences plurilingue et pluriculturelle » en tant que capacité à mobiliser les différentes composantes du répertoire (Coste, Moore, Zarate, 1997). Comme cela a déjà abondamment été souligné dans la littérature dédiée, cette conception plurilingue des apprentissages disqualifie les conceptions ordinaires monolingues et mononormées de l'enseignement des langues, caractérisées par :

- la figure du locuteur natif comme « référence constante, visée ultime, perfection inatteignable, mais toujours présente dans l'horizon d'attente de l'apprentissage » (Coste, 2001 : 15) et la figure du bilingue comme un « double natif »,
- la norme langagière standard de l'écrit, en tant que norme de référence exclusive des apprentissages, et l'erreur en tant qu'écart à cette norme,
- les cloisonnements entre apprentissages langagiers.

Une conception plurilingue implique au contraire de :

- valoriser et utiliser les connaissances plurielles, partielles, quelles qu'elles soient,
- favoriser les mises en relation et les transferts entre les différents apprentissages langagiers, scolaires et extra-scolaires.

Dans cette optique, ce ne sont ainsi pas les seules compétences en langue française qu'il importe de cerner, mais les répertoires dans leur ensemble.

Un questionnaire adressé aux enfants des deux écoles, complété par quelques entretiens, donne une idée de leurs répertoires langagiers : les pratiques et les représentations sociolangagières, telles qu'elles viennent d'être sommairement présentées, ne se laissent pas si facilement appréhender par ce moyen<sup>10</sup>. Il s'inspire de questionnaires utilisés en

---

<sup>9</sup> À la suite de L.-J. Calvet (1999), D. Coste (2001) distingue, dans des contextes d'enseignement bilingue, trois formes de sécurité / insécurité langagière qui peuvent se combiner ou être dissociées : (in)sécurité formelle (les pratiques sont jugées conformes à la norme prescrite ou attendue ou trop éloignées d'elle) ; (in)sécurité statutaire (les langues ou les variétés employées sont perçues comme disposant d'une forte ou d'une faible valeur sociale) ; (in)sécurité identitaire (le répertoire permet d'accéder à certains groupes sociaux ou d'en être exclu).

<sup>10</sup> Le questionnaire (4 pages, une cinquantaine de questions) a été distribué aux enfants de niveau CE2 et plus. Au total nous avons obtenu 188 questionnaires pour l'EFC1 et 185 pour l'EFC2. Consciente que ce moyen était relativement fragile pour apprécier les pratiques langagières hors de l'école, l'équipe a conduit une série d'entretiens complémentaires avec 16 élèves de l'EFC1 et 12 élèves de l'EFC2.

sociolinguistique familiale (Deprez, 1994 ; Leconte, 1997) et d'éléments de biographies plurilingues (Castellotti, Moore, 2004 ; Molinie, 2006), adaptés à un format allégé, propre au questionnaire et aux objectifs de la recherche collaborative : disposer d'une vue d'ensemble des répertoires langagiers des enfants. Le tableau suivant synthétise les données ainsi obtenues<sup>11</sup>.

<b>Langues et pratiques langagières déclarées par les enfants</b>	<b>EFC1</b>	<b>EFC2</b>
	188 questionnaires	185 questionnaires
<b>Hors français et anglais</b> : langues mentionnées dans les répertoires, comprises voire parlées avec des compétences diverses Langues les plus citées dans chaque école :	<b>23</b> langues mentionnées par 90 enfants. <b>Esp : 37,5 %</b> All : 5,5 % It : 5,5 % Ch : 5 %	<b>19</b> langues mentionnées par 72 enfants. <b>Esp : 19,5 %</b> It : 4,5 % Cor : 4 % All : 2 % ; Jap : 2 %
<b>Compétences déclarées en français</b> : Comprendre très bien Parler très bien <b>Compétences déclarées en anglais</b> : Comprendre très bien Parler très bien	<b>Fr</b> : 73 % 60 % <b>An</b> : 73 % 73 %	<b>Fr</b> : 43,5 % 22,5 % <b>An</b> : 96 % 87 %
<b>Début de l'apprentissage du français</b> : avant la scolarisation lors de la scolarisation	60,5 % 34 %	15 % 77 %
Utilisation du <b>français</b> avec les parents, <b>seul</b> ou <b>en pratiques plurilingues</b> (le plus souvent avec l'anglais)	21 % 60 % <b>Total : 81 %</b>	3 % 30 % <b>Total : 33 %</b>
<b>Parents</b> n'utilisant pas le français : <b>Fratries</b> n'utilisant pas le français* :	19 % 47 %	67 % 68 %
Utilisation de <b>l'anglais</b> avec les parents, <b>seul</b> ou <b>en pratiques plurilingues</b> (le plus souvent avec le français)	13 % 55 % <b>Total : 68 %</b>	50 % 40 % <b>Total : 90 %</b>
Utilisation de <b>l'espagnol</b> avec les parents, <b>seul</b> ou <b>en pratiques plurilingues</b>	3 % 3,5 % (le plus souvent avec le français) <b>Total : 5 %</b>	4 % 3 % (le plus souvent avec l'anglais) <b>Total : 7,5 %</b>
Hors français, anglais, espagnol : utilisation d' <b>autres langues</b> avec les parents, <b>seules</b> ou <b>en pratiques plurilingues</b>	1,5 % 9,5 % (avec le français ou l'anglais) <b>Total : 11 %</b>	0,5 % 7 % (le plus souvent avec l'anglais) <b>Total : 7,5 %</b>
Préférences langagières dans la cour de récréation	An : 50 % Fr : 20 % An / fr : 30 %	An : 85 % An / fr : 14 % Autres : 1 %
Langue(s) choisie(s) pour regarder des films	An : 92 % Fr : 5 % An / autre : 2 %	An : 93,5 % Fr : 1,5 % Esp : 1,5 % An / autre : 1,5 %

**Tableau 2 : Langues et pratiques langagières déclarées par les élèves des deux écoles**  
Extraits des résultats du questionnaire élèves : projet E2PRC Californie, septembre 2018 : en pourcentage de la totalité des répondants, non-réponses comprises (sauf pour les langues des fratries). \*Langues dans les fratries : en pourcentage des répondants à la question : les non-réponses correspondant aux enfants uniques.  
Fr : français ; An : anglais ; Esp : espagnol ; It : italien ; All : allemand ; Ch : chinois ; Cor : coréen.

<sup>11</sup> Notre propos concerne les enseignants. Des articles consacrés aux pratiques et répertoires langagiers des enfants vont être publiés par l'équipe.



Tous les enfants sont au moins bilingues français et anglais, voire trilingues ou plus, avec des degrés de maîtrise variables dans différentes langues. On note une différence notable entre les deux ensembles scolaires. Si l'anglais est dans les deux cas la langue majoritairement présente dans les pratiques déclarées, la différence tient essentiellement à la place du français dans les répertoires collectifs et aux usages extra-scolaires de celui-ci, notamment en famille. À des degrés très divers, 81 % des enfants de l'EFC1 mais seulement 30 % des enfants de l'EFC2 utiliseraient le français avec l'un et/ou l'autre de leurs parents, très majoritairement (EFC1) ou quasiment exclusivement (EFC2) en pratiques plurilingues avec l'anglais. Globalement, les enfants qui fréquentent l'EFC2 déclarent un niveau de français plus faible que les enfants du LFSF, mais néanmoins tous estiment pouvoir au moins se « débrouiller » dans cette langue.

Dans d'autres situations du quotidien (échanges avec la fratrie, avec les pairs dans la cour de récréation, dans les activités extrascolaires, pour regarder des films...), l'anglais tend à prendre une place encore plus importante. Il joue l'effet de rouleau compresseur pour le français mais aussi pour toutes les autres langues utilisées en famille, tant est si bien qu'il semble constituer, hors de l'école et parfois du milieu familial, la langue de référence principale, voire la langue de confort, de la majorité des élèves.

Outre le français et l'anglais, les répertoires langagiers des enfants comportent un nombre important de langues, parmi lesquelles l'espagnol se détache nettement dans les deux écoles. À l'EFC1, il s'agit pour une partie des élèves de la langue supplémentaire du curriculum choisie au CM2 ; pour la plupart, il s'agit d'une langue familiale (grands-parents, parents). En revanche, il serait pratiqué avec les parents dans seulement 5 % des cas à l'EFC1 et 7,5 % des cas à l'EFC2. Les nombreuses autres langues utilisées avec les parents concernent plusieurs enfants (11 % à l'EFC1 et 7,5 % à l'EFC2), toutes utilisées, selon les déclarations des enfants, en pratiques plurilingues avec l'anglais à l'EFC2, avec l'anglais ou le français à l'EFC1. Parmi ces répertoires se trouvent des répertoires *susceptibles* d'être vulnérables, socialement délégitimés ou marginalisés, dans la mesure où les langues majeures de ces répertoires ne sont ni le français, langue de l'école, ni l'anglais, langue dominante de l'environnement et langue de l'école. En 2019-2020, environ 70 enfants des classes homologuées de l'EFC2 sont catégorisés en tant qu'« English language learners », soit environ 15 % des effectifs de l'école, tous issus de familles hispaniques, hormis quelques enfants des enseignants recrutés en France.

Les entretiens conduits à la suite des questionnaires ont montré qu'à l'EFC2 quelques élèves avaient omis de mentionner l'espagnol comme langue d'usage avec les parents. Il est possible que, en pratiques plurilingues hybrides, les frontières entre l'espagnol et l'anglais s'estompent et apparaissent floues aux enfants – tout comme aux chercheurs quand il s'agit de décrire ces phénomènes. La chercheuse qui a réalisé les entretiens a interprété cette omission comme un masquage des pratiques familiales, le signe d'un répertoire non assumé, voire honteux, car socialement dévalorisé. Cette dissimulation correspond bien aux phénomènes de minoration observés dans d'autres contextes de migration<sup>12</sup>. En tout cas, cela paraît le signe d'un rapport insécure aux langues, notamment à l'espagnol, langue socialement marginalisée pour certains enfants. Tout en restant prudente avec des généralisations sur des questions aussi intimes, le rapport aux langues familiales ne semble pas problématique à l'EFC1. L'espagnol, langue la plus stigmatisée dans le contexte californien, est valorisé par l'école en tant que langue internationale et langue du curriculum : ce n'est pas une langue clandestine de l'école, mais une langue digne d'apprentissage. Par ailleurs, selon l'équipe pédagogique, la pluralité langagière est aussi pleinement légitimée de la part des parents – tout du moins dans la mesure où elle est associée à de grandes langues, permettant de doter les enfants d'un capital scolaire, pour leurs futures études, et d'un capital social.

<sup>12</sup> Varro, 1990 ; Perregaux, 1991 ; Hélot, 2003...

E : Il n'y a pas de problème de / après voilà il n'y a pas de discrimination par rapport aux langues et plus / heu plus les pa les parents immergent leurs enfants dans trois langues et plus en fait leurs enfants heu heu comment dire ils donnent comment je pourrais dire ça // c'est très valorisant que ton enfant puisse parler plusieurs langues (EFC1-PS)<sup>13</sup>

Selon le contexte social et les locuteurs auxquels elle réfère, une même langue, l'espagnol, peut donc être et valorisée en tant que grande langue internationale (EFC1) et dévalorisée en tant que langue des immigrés et des populations minorées socialement (EFC2). Il faut néanmoins éviter, dans un cas, de sous-estimer des rapports insécures aux langues et, dans l'autre, de les surgénéraliser.

Comment des enseignants formés en France, titulaires de l'éducation nationale, appliquant des programmes français dans des écoles « immersives » en Californie où le français est langue de scolarisation, composent-ils avec cette pluralité, selon quels modèles de référence ?

## **Conceptions plurilingues et conceptions monolingues des enseignements et des apprentissages et formation continue des enseignants**

Dans le monde de l'enseignement français, y compris dans des contextes plurilingues, une conception plurilingue des apprentissages où les répertoires langagiers constituent des ressources est loin d'être consensuelle. Elle se heurte à des conceptions monolingues, largement plus circulantes et bien établies dans le monde de l'éducation. Depuis quelques années, cependant, dans des contextes de français langue seconde, des équipes pédagogiques, souvent accompagnées par des chercheurs, ont œuvré à une meilleure prise en compte des répertoires des enfants, tandis que les instances éducatives entrouvrent les programmes scolaires français à la pluralité. Les enseignants sont exposés à différentes conceptions des enseignements et des apprentissages langagiers, à différents cadres et approches didactiques qui peuvent parfois être contradictoires : formation initiale et continue, programmes scolaires, expériences scolaires, modèles de référence diversement diffusés.

En formation continue, il paraît nécessaire de tenir compte des différents modèles de référence auxquels sont exposés les enseignants, et, dans une perspective plurilingue, de leur fournir des apports théoriques (tels ceux présentés ci-dessus) permettant de questionner leurs pratiques routinières, mais aussi de présenter des approches didactiques susceptibles d'éclairer les apports théoriques, pour éviter que ceux-ci ne fonctionnent à vide. C'est dans cette dynamique entre apports théoriques, réflexions sur les pratiques de classe, réflexions sur des propositions didactiques formulées dans et pour d'autres contextes, potentiellement adaptables au contexte californien, que se sont déroulés les échanges entre chercheurs et enseignants, avec comme objectif de faire bouger des lignes monocentrées. Les lignes suivantes présentent deux grandes orientations didactiques plurilingues et la manière dont elles s'immiscent dans des modèles marqués par une conception monolingue des apprentissages, tels les enseignements immersifs et les cadres de références institutionnels des enseignants.

### **Approches didactiques plurilingues**

Les approches didactiques plurilingues peuvent être définies comme « des approches qui travaillent avec un répertoire plurilingue et qui normalisent et didactisent le plurilinguisme » (Gajo, Steffen, 2015 : 457). Dans les écoles californiennes, la langue française, en tant que langue de scolarisation librement choisie par les parents est évidemment l'objet d'une attention

---

<sup>13</sup> Les enseignants sont désignés par le code de l'établissement suivi du niveau de classe. E : enseignant ; C : chercheur. Les entretiens sont retranscrits selon les normes orthographiques. [/] : courte pause ; [//] : pause plus longue.

particulière : elle donne accès à des compétences littéraires et à différents savoirs disciplinaires, susceptibles d'être transférés dans d'autres langues. Quelles approches didactiques permettent de faire des liens entre les langues parlées par les élèves et les langues de l'école, au premier plan desquelles la langue de scolarisation ?

Il est possible de résumer les propositions didactiques plurilingues selon deux grandes orientations, qui ne s'excluent pas, mais donnent lieu, selon la focalisation principale adoptée, à des modalités variées d'enseignement (de Pietro, 2014 ; Gajo, Steffen, 2015). La première est communicative : elle consiste à recourir à des pratiques plurilingues fluides pour accéder au sens ou, plus didactiquement, pour accéder à de nouveaux apprentissages langagiers, voire réaliser des activités créatives et originales (récits, contes en plusieurs langues, par exemple). La deuxième orientation est réflexive, souvent comparative : la pluralité langagière des élèves est mobilisée comme objet de réflexion explicite afin de développer une compétence métalangagière (sur les langues, les variétés et leurs fonctionnements, sur leurs statuts, sur les pratiques langagières...), dans des activités de types approches plurielles des langues et des cultures (Candelier *et al.*, 2012 ; Troncy, 2014). Les enfants sont invités à faire des relations entre les langues qu'ils parlent à la maison et celles de l'école pour favoriser des transferts langagiers et valoriser leur répertoire ainsi que leur expertise langagière.

### **Enseignements immersifs : conceptions monolingues et conceptions plurilingues**

Les enseignements immersifs sont loin d'être monolithiques. La qualification peut recouvrir des conceptions et des pratiques très diverses, au-delà du point commun à tous les enseignements immersifs : pour une partie au moins du curriculum, une langue seconde sert de langue de scolarisation. On peut les ranger en différents types, selon leur orientation monolingue ou plurilingue.

Le modèle traditionnel de l'enseignement immersif, le mieux documenté et probablement le plus courant, au moins en Amérique du nord et en Europe, est le modèle immersif canadien. Les programmes d'immersion en français qui existent depuis plus de cinquante ans s'adressent à la majorité anglophone. Une partie des enseignements disciplinaires a lieu en anglais et l'autre en français, avec une répartition strictement cloisonnée entre langues et disciplines, entre langues et enseignants (selon le slogan « une langue, un enseignant »). Ce principe correspond à la métaphore de l'immersif : le « bain de langue ». L'enseignement bilingue dans cette optique est conçu selon un mode monolingue, voire doublement ou triplement monolingue, en fonction des langues introduites dans le curriculum<sup>14</sup>.

Les programmes immersifs aux États-Unis fonctionnent largement selon les mêmes principes que l'immersif canadien : une séparation stricte entre langues et disciplines ; des enseignements langagiers et disciplinaires envisagés sur un mode monolingue. Contrairement au Canada, ils s'adressent plutôt aux minorités langagières. Si certains y voient une menace pour l'anglais, d'autres considèrent qu'il s'agit d'une forme « soustractive » de bilinguisme, dans la mesure où, à terme, la langue minoritaire est appelée à s'effacer au profit de la langue anglaise (Le Bars, 2007). C'est dans ce contexte et en réaction à cette « soustraction » dont bénéficie la langue standard dominante, que s'est développé le « translanguaging » (Garcia, 2009). L'orientation plurilingue adoptée est alors franchement, sinon exclusivement, communicative. Le recours aux pratiques plurilingues ordinaires des enfants ne sert pas prioritairement des objectifs de développement des langues de l'école et des connaissances disciplinaires, mais des objectifs de développement d'une compétence plurilingue de

---

<sup>14</sup> L'immersif canadien fonctionne encore largement selon ces principes, bien que certains contextes commencent à introduire des modalités plurilingues (Cammarata *et al.*, 2018).

communication<sup>15</sup>, dans une optique émancipatrice : rendre légitimes des pratiques plurilingues hétérogènes, développer un rapport flexible et transgressif aux normes langagières prescrites et un répertoire communicatif centré sur cette flexibilité langagière, en tant que compétence fondamentale de nos sociétés hypermobiles.

Les apprentissages parfois désignés comme « bi-/plurilingues », afin de les distinguer des enseignements bilingues traditionnels conçus sur un mode monolingue, ont plutôt été mis en place dans des contextes européens : au Val d'Aoste (Cavalli, 2005), dans différents dispositifs européens où le français est langue étrangère (Gajo, Steffen, 2015), ou encore dans des contextes ultra-marins où le français est langue seconde (Alby, Léglise, 2016 ; Anciaux, 2016). Le préfixe « bi-/pluri » vient souligner le fait que les langues du curriculum et de l'environnement (l'italien et le français au Val d'Aoste ; le français avec différentes langues européennes ; le français avec le créole ou différentes langues guyanaises...) sont, à des degrés divers, toutes mises à contribution et dans les apprentissages langagiers et dans les apprentissages disciplinaires. Dans ce cadre, l'orientation plurilingue tient autant aux aspects communicatifs qu'aux aspects réflexifs et comparatifs<sup>16</sup>. Les pratiques plurilingues spontanées dans le cours des séances de classe (communication ordinaire, communication pédagogique, accès au sens), dites « micro-alternances », sont pleinement légitimées de même que des modalités didactiques de rapprochement entre les langues, dites « méso-alternances » ou « alternances didactiques ». Ces dernières incluent à la fois des approches « translingues » (encourager des alternances langagières dans des activités de classes dédiées) et des approches plurielles, quand la pluralité est objet explicite de réflexion et de comparaison, pour une meilleure appropriation des normes et des formes langagières, d'une part, des concepts et des savoirs disciplinaires, d'autre part (Gajo, 2007).

### **Le plurilinguisme et les cadres de référence institutionnels des enseignants**

Comment conceptions et approches didactiques plurilingues se diffusent-elles au-delà de la didactique des langues au sein des écoles, des programmes scolaires et de la formation des enseignants en France ? Si les lignes bougent timidement, de manière récente, les cadres de références principaux des enseignants tiennent plutôt à une conception monolingue de l'enseignement en immersion. L'école française demeure particulièrement résistante à des conceptions plurilingues des apprentissages. Les apprentissages langagiers, que ce soit celui des langues étrangères ou, *a fortiori*, celui de la langue de scolarisation, demeurent emprunts d'une conception écrite, monolingue, mononormée et cloisonnante des apprentissages scolaires, voire, au-delà, de la vie de classe dans son ensemble (Goï, 2014 ; Alby, Léglise, 2016 ; Tupin, Wharton, 2016 ; Fillol, 2017). Selon l'expression forgée par J. Boutet, le « français scolaire »

*constitue [...] une norme de référence pour les différents acteurs sociaux en présence, sinon une pratique identique. C'est la variété de français dans laquelle se disent des activités comme les consignes, les explications des enseignants, les demandes, les réponses des élèves, le commandement, etc. Elle tend vers un français standard, homogène et normé qui élimine toute variation sociale ou dialectale.* (Boutet, 2002 : 171)

<sup>15</sup> On retrouve le principe des approches communicatives dans l'enseignement des langues étrangères ou de l'immersif canadien, mais alors que la modalité communicative y est monolingue, elle se décline ici en mode plurilingue : on apprend à communiquer – en mode plurilingue – en communiquant – en mode plurilingue.

<sup>16</sup> Pour une épistémologie des champs du translanguaging qui se développe aujourd'hui en Amérique du nord et de la didactique du plurilinguisme, qui se développe plutôt en Europe – champ auquel je rattache l'enseignement « bi-/plurilingue » –, leurs différences et leurs croisements, voir Erfut, 2016 ; Moore, 2019.

Ce n'est qu'en 2015 que les approches plurielles des langues et des cultures (rapprochements réflexifs entre langues) entrent dans les programmes de l'Éducation nationale des cycles 2, 3, 4. Des paragraphes ou passages dédiés, somme toute assez brefs, se trouvent dans les programmes consacrés aux enseignements langagiers – le français et les langues vivantes étrangères et régionales. L'usage des approches plurielles ne concerne cependant que les langues que l'école enseigne et non les langues des répertoires des élèves et il se limite aux apprentissages grammaticaux par des mises en comparaison entre langues<sup>17</sup>. Il s'agit donc d'un pas modeste, mais symboliquement important pour encourager les enseignants à recourir à des approches plurilingues. Quant à l'oral, il est uniquement envisagé comme un moyen d'accès à la maîtrise de la langue de scolarisation, afin de préparer à l'écrit scolaire<sup>18</sup>. Même si la maîtrise de la langue écrite académique est incontestablement un objectif important de l'école, l'oral n'est pas envisagé indépendamment de cette norme et les pratiques langagières ordinaires, plurilingues, des élèves demeurent dans l'angle mort des programmes scolaires : aucun pont n'est suggéré entre ces pratiques et la norme écrite scolaire (Guerin, 2020).

Pour sa part, l'AEFE développe des outils ou des propositions spécifiques pour les écoles à l'étranger, en relation avec les programmes scolaires français. Elle semble *a priori* plus à même de faire des propositions en lien avec la pluralité langagière des élèves, constante contextuelle de ces établissements. Or, les propositions dans les documents qu'elle produit sont ambiguës<sup>19</sup>. La pluralité à l'AEFE est comptable et cloisonnée : les documents présentent une addition de langues (le français, langue de l'école ; la « langue du pays hôte » ; une troisième langue vivante...) <sup>20</sup>, dans une conception qui ressemble à une conception monolingue de l'immersif ou en tout cas l'encourage. Selon J. Duverger (2016), le fait que d'autres langues que le français soient pleinement valorisées dans les récents documents cadres de l'AEFE constituerait une avancée importante pour cette institution. Et, certes, rien n'empêche par ailleurs de recourir, au sein des classes, à des modalités plurilingues d'enseignement à partir de la juxtaposition des langues inscrites dans le curriculum, mais rien ne l'indique explicitement dans les documents, pourtant suffisamment longs, qui concentrent leur argumentaire sur les avantages du bilinguisme et du plurilinguisme<sup>21</sup>.

Par ailleurs, si ce n'est dans les contextes ultra-marins où, peu ou prou, avec des succès variables, les instituts de formation s'adaptent à leur contexte sociolangagier, la formation initiale des enseignants du primaire en France n'introduit que dans ses marges les questions du plurilinguisme, souvent dans des cours optionnels. Ces questions se heurtent à des résistances fortes dans la mesure où elles entraînent un changement de paradigme assez radical (du mono au pluri) dans les routines institutionnelles et enseignantes (Candelier, Schröder-Sura, 2020). C'est dans le cadre restreint – mais essentiel – de la formation continue que les enseignants sont éventuellement sensibilisés aux questions du plurilinguisme. Les formations ne durent qu'une ou deux journées, se limitent parfois à des conférences ; les enseignants ont le choix entre plusieurs thématiques – et elles sont nombreuses pour les enseignants du primaire ; elles demandent une certaine disponibilité de la part de personnels en poste. Les formations peuvent

<sup>17</sup> Exemple pour le cycle 3 : « En français, en étude de la langue, on s'attache à comparer le système linguistique du français avec celui de la langue vivante étudiée en classe. » (Éducation nationale, 2015).

<sup>18</sup> « Les compétences acquises en matière de langage oral en expression et en compréhension [sont / restent] essentielles pour mieux maîtriser l'écrit » (Français, Langage oral, Cycle 2, p. 13 ; Cycle 3, p. 100).

<sup>19</sup> AEFE, 2012 (28 pages) ; AEFE, 2015 (36 pages) ; AEFE, 2018 (16 pages).

<sup>20</sup> À cet égard, la page intitulée « L'éducation plurilingue » est tout à fait éloquente (AEFE, 2018 : 9).

<sup>21</sup> Les alternances didactiques et les micro alternances sont évoquées mais de manière délibérément allusive (« En primaire, le choix entre 'macro-alternance' (partition des programmes) et 'micro-alternance' (alternance des langues au sein d'une même séquence de classe) est trop complexe pour être traité ici »). Elles ne sont pas suffisamment explicitées et restent complètement obscures pour des non spécialistes de ces questions (AEFE, 2012 : 11 ; 2015 : 18).

parfois revêtir une forme plus conséquente quand elles s'intègrent à un projet d'établissement, comme c'est le cas de la recherche collaborative objet de ces lignes.

Au-delà des directives officielles qui évidemment fournissent un cadre favorable ou défavorable à de nouvelles approches, les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) jouent un rôle fondamental dans les orientations données à la formation continue voire aux projets d'établissement, surtout à l'étranger. Depuis 2016, dans la zone AEFÉ Amérique du nord, une équipe encadrante, constituée de l'IEN et d'une conseillère pédagogique, est particulièrement active sur les questions du plurilinguisme. C'est sur son impulsion que la recherche collaborative a été entreprise, ainsi que d'autres projets formatifs, comme le projet Laboratoire du plurilinguisme (Beaumont, Moore, 2020), piloté par D. Moore, qui implique des enseignants des établissements de l'ensemble de la zone Amérique du nord, afin de relever le « défi » qui consiste à « enseigner les programmes français dans un contexte anglophone »<sup>22</sup>.

C'est donc récemment sur le plan institutionnel, par touches, dans le cadre de la formation continue, que les enseignants en poste dans les établissements à programmes français en Californie peuvent être sensibilisés aux questions du plurilinguisme, alors que leur formation initiale les a surtout sensibilisés à enseigner des normes scolaires écrites.

Le poids des conceptions monolingues et mononormées – écrites – qui dominent largement l'enseignement français et le monde de l'enseignement immersif, le profil des enseignants formés en France, nous laissent supposer en engageant la recherche que les enseignants des deux écoles auraient des conceptions monolingues et mononormées de l'oral en classe, centrées sur l'écrit scolaire, et que la pluralité langagière, loin d'être mobilisée, serait plus envisagée comme un problème que comme une ressource pour les apprentissages.

## **Rapport à la norme scolaire et au plurilinguisme de la part des enseignants : quelles dynamiques engagées par la recherche collaborative ?**

Notre objectif était, dans des échanges dynamiques avec les enseignants, qui leur conviennent, à leur rythme, selon leur engagement propre, de co-construire une réflexion en s'appuyant sur leurs conceptions et leurs problématiques propres et, dans ce cadre, d'interroger leurs pratiques et leur conception de l'oral en classe.

Les représentations et attitudes sociolangagières en milieu scolaire sont l'objet de nombreuses études, puisque, comme nous l'avons relevé, passer d'un paradigme « mono » à un paradigme « pluri » des apprentissages se heurte à des représentations et attitudes ancrées sur les langues, leur enseignement et leur apprentissage (Castellotti, Moore, 2002). Il est souvent constaté que les conceptions ordinaires – monolingues et mononormées – des apprentissages contredisent des pratiques spontanées de classe où la pluralité est furtivement tolérée, tout en étant non assumée, considérée comme une erreur, de la part des enseignants. Les représentations empêchent donc souvent d'assumer pleinement la pluralité langagière en classe et d'envisager les enseignements et les apprentissages autrement que selon des modalités monolingues et mononormées.

Au début de notre collaboration, nous nous sommes intéressés aux représentations et attitudes des enseignants envers les répertoires plurilingues des enfants et à leurs cadres de références majeurs, afin de voir si ces répertoires étaient plutôt considérés comme des obstacles ou des ressources pour les apprentissages. Après un an et demi d'échanges (annexe, tableau 1), nous avons tenté de voir si ces échanges avaient – même modestement – contribué à faire bouger des lignes ou à en conforter d'autres. La présentation suit cette chronologie.

<sup>22</sup> Projet « Labo+ » : <https://sites.google.com/view/ae-fe-plurilinguisme/enseigner-en-contexte-biplurilingue>

## Les représentations et attitudes au début de la recherche : deux conceptions différenciées du plurilinguisme et de la norme scolaire

Lors du premier séjour de l'une des membres de notre équipe en Californie, parallèlement au questionnaire distribué aux élèves, nous avons adressé un questionnaire aux enseignants des deux écoles et notre collègue a procédé à de premiers échanges – relativement informels – et à de premières observations de classes.

Outre des questions sur les représentations du bilinguisme, de la francophonie, de leurs propres compétences langagières et de leurs usages langagiers quotidiens, le questionnaire détaillé de 11 pages comportait des questions sur les attitudes à l'égard des répertoires langagiers et des pratiques plurilingues des élèves au sein des classes et dans différents contextes. Nous avons reçu 52 questionnaires dont 42 ont bénéficié d'un traitement statistique<sup>23</sup>, ce qui représente environ la moitié des enseignants de chacune des deux écoles et incite à relativiser les résultats, les répondants étant probablement les enseignants les plus ouverts de chacune des deux écoles à des questions sur la pluralité langagière. La très grande majorité des répondants est titulaire de l'éducation nationale. Les deux-tiers ont moins de 42 ans. Ce sont des enseignants expérimentés : ils ont tous au moins 6 ans d'expérience d'enseignement, la moyenne étant de 16 ans. Les enseignants de l'EFC2 sont globalement légèrement plus jeunes, avec une expérience professionnelle moins importante. La seule différence vraiment notable est l'ancienneté dans l'établissement. Tous les répondants de l'EFC2 exercent dans l'école depuis moins de 5 ans – au-delà, ils doivent obtenir le diplôme d'enseignement délivré par l'État de Californie –, alors qu'à l'EFC1, les enseignants sont beaucoup plus installés, ils y exercent en moyenne depuis 9 ans, avec des disparités importantes – dues aux différents contrats des établissements AEFÉ.

L'analyse met en évidence des conceptions et des représentations très contrastées entre les deux équipes pédagogiques. Afin d'apprécier ce contraste, nous nous attachons à quatre aspects particulièrement significatifs et représentatifs de l'ensemble des réponses apportées au questionnaire : les représentations du bilinguisme des élèves, les conceptions de l'oral, les problèmes formulés par les enseignants au sujet de la langue de scolarisation et leurs attitudes à l'égard de la présence d'autres langues que le français dans la classe.

### *Représentations du bilinguisme*

La mise en relation de deux questions rend remarquables deux conceptions divergentes du bilinguisme, chacune associée à une école. La première porte sur la perception du nombre de langues parlées par les élèves au quotidien, la seconde sur la représentation du bilinguisme des élèves.

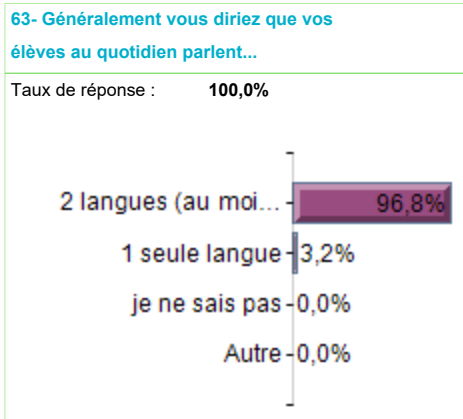
---

<sup>23</sup> Les 10 questionnaires non traités statistiquement nous ont été transmis lors de la deuxième année du projet, ce qui ne donnait pas exactement le même sens aux réponses qu'à celles obtenues avant d'engager nos échanges.

## Q63

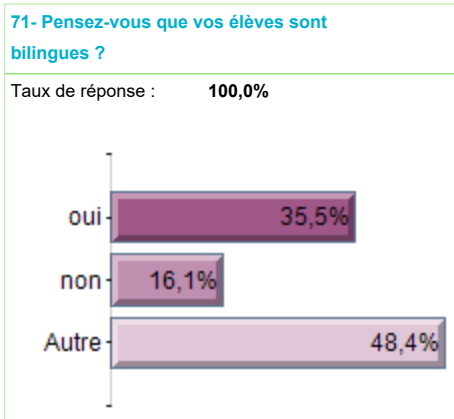
## Langues parlées au quotidien par les élèves selon les enseignants

## EFC1

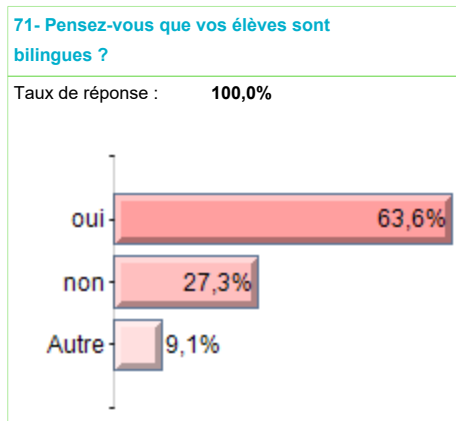
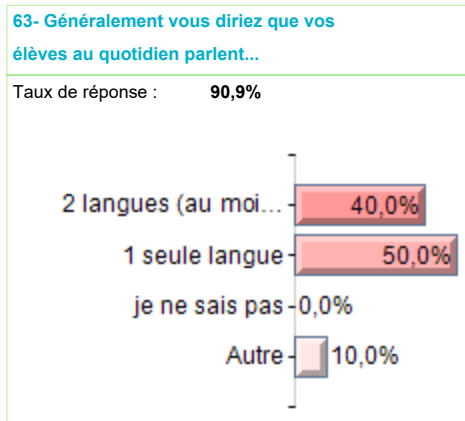


## Q71

## Qualification des élèves



## EFC2



Une conception ordinaire du bilinguisme, défini comme la « maîtrise de deux langues comme si elles étaient toutes deux la langue maternelle », due au linguiste américain L. Bloomfield dans les années 1930, est clairement partagée par les enseignants de l'EFC1, qui, tout en reconnaissant massivement que leurs élèves, au quotidien, parlent deux langues, hésitent dans leur grande majorité à les qualifier de « bilingues » (les réponses « autres » très nombreuses se partagent entre « certains » (élèves sont bilingues) et « ça dépend »). Cette interprétation est confortée par les réponses à la question ouverte qui suivait et demandait des précisions. Or, cette conception relève d'une conception monolingue, mononormée et cloisonnée des répertoires, des pratiques et des apprentissages, telle que nous l'avons rappelée ci-dessus, avec en creux, la figure du parfait bilingue, source d'insécurité langagière (des répertoires assimilés au handicap langagier, des pratiques plurilingues jugées erronées)...

À l'inverse, les enseignants de l'EFC2 qui ont répondu au questionnaire sont, pour leur part, très partagés quant au nombre de langues pratiquées au quotidien par les élèves, la moitié considérant que les élèves ne parlent qu'une seule langue, mais ils n'hésitent pas, dans leur grande majorité, à qualifier globalement leurs élèves de « bilingues ». Comme le confirment leurs commentaires, ils partagent davantage une conception pragmatique et réaliste du bilingue, proche de la définition de F. Grosjean.

*Nous entendons par bilingues les personnes qui se servent de deux ou de plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours. Ceci englobe les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue et une compétence de*



*l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent deux langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles (et qui ne savent ni lire ni écrire l'une ou l'autre), mais aussi, bien entendu, les personnes qui possèdent une très bonne maîtrise de deux (ou de plusieurs) langues. (Grosjean, 2018 : 8-9)*

### *Conceptions de l'oral en classe*

Une des questions ouvertes de fin de questionnaire demandait aux enseignants quels étaient pour eux les objectifs principaux de l'oral. Elle a été relativement bien renseignée, ce qui témoigne d'un intérêt certain pour la thématique, une des orientations de la recherche collaborative. La différence entre les deux écoles est là encore manifeste. Une majorité des enseignants de l'EFC1 met l'accent sur les aspects formels de l'oral, le souci de la correction, de la bonne maîtrise de la langue française (les élèves doivent « s'exprimer clairement » ; « avoir un discours structuré avec une syntaxe claire et un vocabulaire approprié » ; l'accent est mis sur « les structures de phrases » ; « parler français » ; « dire des phrases avec du sens dans une seule langue, avec du vocabulaire adéquat » ...).

On ne trouve aucun commentaire de ce type dans les questionnaires des enseignants de l'ESR. Ces derniers mettent majoritairement en valeur leur souci de la fluidité des échanges (à l'oral les élèves doivent « se faire comprendre dans le but de communiquer avec les autres »). Si ce souci communicatif n'est pas absent parmi les enseignants de l'EFC1, il est marginalement exprimé. À l'EFC2 – mais non à l'EFC1 – certains enseignants mentionnent aussi, au service de cette fluidité, la tolérance aux erreurs (« s'exprimer spontanément sans avoir peur de faire de faute ») et la possibilité de recourir à différentes langues (« se faire comprendre dans toutes les situations en utilisant tous les outils dont ils ont besoin (langues, gestes, montrer du doigt) » ; « mettre à profit leurs connaissances dans les différentes langues qu'ils pratiquent » ...)

### *Représentations des difficultés des élèves en langue de scolarisation*

Quand on demande aux enseignants, dans une question ouverte, renseignée à presque 100 %, quelles sont les difficultés de leurs élèves en langue de scolarisation, les réponses des enseignants de l'EFC1 se répartissent en trois catégories à peu près égales en termes de mentions : l'absence d'environnement sociolangagier permettant aux élèves de pratiquer le français en dehors de l'école ; l'inhibition en classe, le manque de confiance pour prendre la parole ; le manque de maîtrise du système linguistique. Ces deux dernières catégories sont souvent associées dans les réponses, comme elles l'étaient déjà dans le constat initial qui nous avait été transmis (les enfants parlent peu ; les enfants parlent mal le français), ce qui laisse penser que pour les enseignants ces deux phénomènes sont interdépendants : pour parler plus – en français – et avoir confiance en soi, il faut maîtriser le français. De notre point de vue, ils sont aussi interdépendants, mais selon une chaîne de causalité différente : pour mieux maîtriser le français et parler mieux en français, il faut parler plus en utilisant toutes les ressources de son répertoire, pour tester, vérifier si l'on a compris, demander de l'aide, réfléchir, comparer, accéder à de nouvelles formes langagières dans la langue de scolarisation. Peu parler est alors plutôt le signe que les répertoires langagiers sont peu exploités et peu valorisés.

Les réponses des enseignants de l'EFC2 relèvent pratiquement à l'unanimité de la première catégorie (l'absence d'environnement favorable à des pratiques en français), seuls deux enseignants évoquent des problèmes de compréhension, mais le manque de maîtrise du système linguistique n'est, lui, jamais mentionné.

### *Attitudes envers la présence d'autres langues que le français en classe*

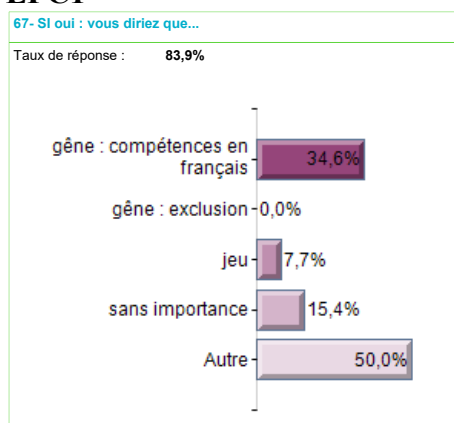
Précisément, dans la lignée de la question sur l'oral, quelle est l'attitude des enseignants à l'égard des répertoires langagiers des enfants et de leur introduction dans les classes ?

Nous avons tenté de l'apprécier grâce à des questions réparties à plusieurs endroits du questionnaire, formulées au moyen d'un vocabulaire qui nous semblait le plus ordinaire possible, avec le risque de la polysémie des termes et parfois de leurs connotations négatives. Nous avons ainsi retenu une série de questions sur les « mélanges de langues » dans différentes situations et notamment en classe, pour référer aux pratiques plurilingues plutôt spontanées, nous semblait-il. Nous avons également formulé des questions sur l'intérêt pour l'enseignement « d'une autre ou de plusieurs autres langue(s) que le français dans la classe », tentant par-là de cerner des usages plus didactiques. Les questions ouvertes qui suivent les questions fermées donnent une idée de la manière dont les questions ont été interprétées.

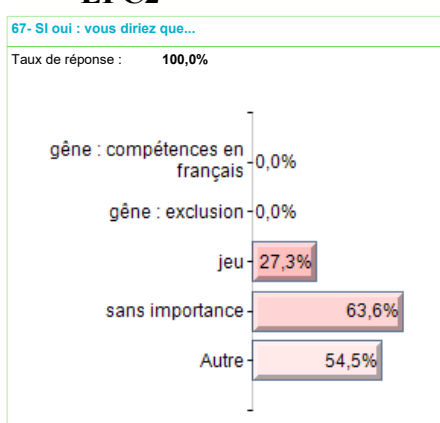
Ces séries de questions confortent des profils différenciés selon les écoles. Globalement, la question sur l'appréciation des « mélanges » des élèves révèle une bien plus grande tolérance aux pratiques plurilingues des enfants de la part des enseignants de l'EFC2 que de la part des enseignants de l'EFC1. Les positionnements y sont aussi bien plus homogènes qu'à l'EFC1, où se dessinent des tensions de conceptions parmi les enseignants – ce qui était aussi le cas pour l'oral, mais de manière moins marquée.

Les mélanges de langues sont de manière générale assez bien tolérés par tous dans les pratiques familiales et dans la cour de récréation (15 % des répondants de l'EFC1 estimant toutefois que c'est une « gêne » pour les compétences en français). Mais ils sont très diversement appréciés dans les classes. Une question demandait aux enseignants d'exprimer leur attitude par rapport aux mélanges en classe, avec une proposition de 5 items<sup>24</sup> et la possibilité d'en choisir plusieurs.

### EFC1



### EFC2



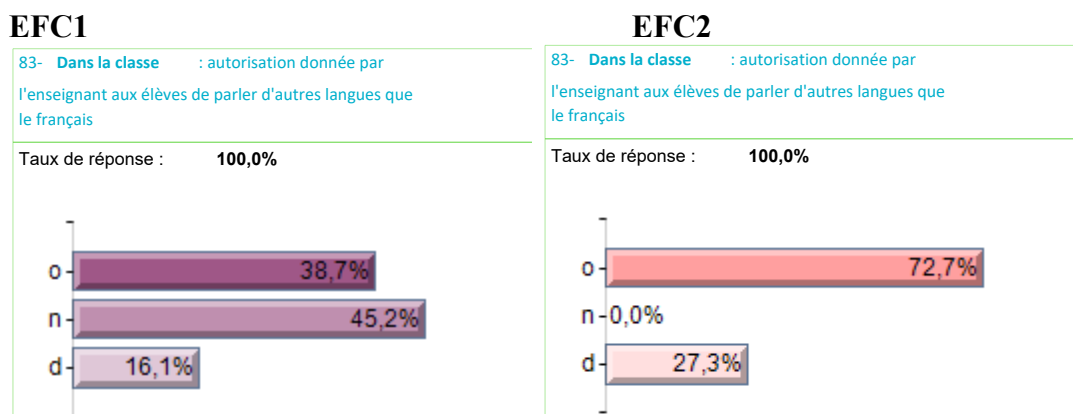
Pour plus d'un tiers des enseignants de l'EFC1, les mélanges langagiers en classe constituent une gêne pour le développement des compétences en langue française. Aucun enseignant de l'EFC2 ne choisit cet item. En revanche, une écrasante majorité estime que c'est sans importance – ce qui est loin d'être le cas à l'EFC1.

Les précisions apportées à l'item « Autres » qui concernent la moitié des répondants des deux écoles et que nous avons classées en trois catégories confirment cette différence. Quelques enseignants, aussi bien à l'EFC1 qu'à l'EFC2, soulignent que les mélanges sont un phénomène « naturel » – ce qui dénote une attitude plutôt favorable à leur égard. Mais la moitié des précisions des enseignants de l'EFC1 montrent que la maîtrise du français est non seulement un objectif, mais aussi le moyen de l'atteindre (« le français est préféré dans la classe » ; « je les encourage à s'exprimer en français »). Au contraire, tous les répondants de l'EFC2 ayant

<sup>24</sup> Question enchaînée à la question précédente qui portait sur le constat de mélanges dans la classe (oui/ non). Les cinq items : « Cela vous gêne : ils apprendront moins bien en français » ; « Cela vous gêne : ils s'excluent » ; « Cela vous amuse : ils jouent avec les langues » ; « Cela n'a pas d'importance » ; « Autre (précisez) ».

apporté une précision à cet item soulignent que les mélanges constituent une aide, un appui nécessaire aux apprentissages. Ils ne sont qu'une petite minorité à l'EFC1.

La différence de conceptions et de positionnement entre les enseignants des deux écoles apparaît pleinement, au-delà de l'attitude favorable ou défavorable aux mélanges, à la question de l'autorisation accordée aux élèves de « parler d'autres langues que le français dans la classe ». Seulement un tiers des enseignants de l'EFC1 mais plus des deux tiers de l'EFC2 autorisent ces incursions. *A contrario*, si aucun enseignant de l'EFC2 ne les interdit, près de la moitié des enseignants de l'EFC1 déclare le faire.



Légende : 0 : oui ; n : non ; d : cela dépend.

Nous avons également demandé aux enseignants si la présence d'une ou plusieurs autre(s) langue(s) que le français dans la classe apportait « quelque chose » à leur enseignement. À rebours des réponses précédentes, pratiquement 100 % des enseignants des deux écoles répondent « oui »<sup>25</sup>. Derrière cette unanimité se dissimulent en réalité des conceptions très différentes de cet apport, comme le montrent les précisions apportées à la suite de la question fermée. Beaucoup évoquent juste une « richesse » – ce qui donne peu d'informations mais trahit une intuition, un intérêt qui manque potentiellement de débouchés didactiques. Les autres précisions en revanche témoignent d'un partage remarquable entre les deux écoles. À l'EFC1, très clairement, les enseignants estiment que l'apport principal de répertoires plurilingues à l'enseignement réside dans la comparaison de langues, de l'anglais et du français, à des fins grammaticales (« l'étude de la langue peut se faire en comparaison avec l'anglais » ; « richesse de deux langues : appui et comparaison » ; « Mises en évidence des différences et similitudes avec l'anglais »...). Cela rejoint les approches réflexives / comparatives dont il a été question plus haut<sup>26</sup>. À l'EFC2, les orientations didactiques se dessinent moins clairement, mais elles semblent plus orientées vers la communication plurilingue (« certains élèves peuvent passer à la langue maternelle pour mieux comprendre » ; « Cela me pousse à aller droit au but et à m'assurer que le message à faire passer est clair et concis. Je m'attarde moins sur la forme »...). Surtout, la pluralité évoquée va au-delà des deux langues majeures du curriculum : contrairement aux enseignants de l'EFC1, l'anglais n'est jamais mentionné explicitement, mais les enseignants sont plus sensibles à l'ensemble des répertoires : ils évoquent « la langue maternelle », « plusieurs langues », et même les « passerelles entre l'espagnol et le français ».

À la question plus abrupte de savoir si la présence d'autres langues que le français dans la classe constituait un « problème », les enseignants répondent majoritairement que non, bien que 20 % des répondants de l'EFC1 nuancent (« ça dépend »), estimant qu'il y a un risque de « minorisation » pour le français dans la classe (« L'autre langue ne doit pas prendre le dessus

<sup>25</sup> Aucun enseignant ne répond « non ». Un pourcentage résiduel a choisi l'item « je ne sais pas ».

<sup>26</sup> Et plus précisément cette comparaison entre deux langues du curriculum relève de la didactique intégrée des langues (Candelier *et al.*, 2012).

sur la langue d'apprentissage (le français) » ; « Difficulté parfois de conserver le français lors du temps de français, notamment lors des activités autonomes »...

Les enseignants de l'EFC1 expriment ainsi des positionnements divers, mais la « maîtrise » du français est une focalisation majeure et très partagée. Cette focalisation est peu propice à une valorisation et à une exploitation de l'ensemble des répertoires, réduits, au mieux, au français et à l'anglais – dans la mesure où ce dernier sert la maîtrise de la langue française. Cette orientation est totalement conforme avec la conception de la pluralité qui figure dans les marges des programmes de français et de langues vivantes et régionales.

À l'EFC2, au contraire, les répertoires langagiers et les pratiques plurilingues bénéficient d'attitudes franchement favorables et ce de manière relativement unanime. Mais les réponses au questionnaire, comme les entretiens que nous avons conduits un an et demi après, pour apporter des précisions sur le questionnaire et saisir d'éventuels changements de positionnements, indiquent que, dans les classes, la pluralité est acceptée, parfois sollicitée par les enseignants, mais peu didactisée : les mirco-alternances sont légitimées, en revanche on ne trouve pas de modalités d'alternances didactiques ou d'activité comparatives permettant de construire explicitement des apprentissages<sup>27</sup>.

Il est possible que le public des deux écoles et le statut différent de celles-ci jouent un rôle dans ces différences. Mais surtout, les deux écoles n'étaient pas prises dans la même dynamique au moment où débutait la recherche. Les enseignants de l'EFC2 étaient déjà engagés dans une réflexion sur le plurilinguisme, notamment sur le co-enseignement (co-teaching) en anglais et en français, les deux langues majeures de scolarisation des enfants<sup>28</sup>. Nécessitant une collaboration étroite entre l'enseignant du curriculum français et l'enseignant d'anglais, elle peine toutefois à se concrétiser, selon les enseignants rencontrés en entretien, du fait de la difficulté organisationnelle et des différences de conceptions pédagogiques. Depuis 2016, avec l'arrivée de la nouvelle équipe de coordination pédagogique de l'AEFE, qui a proposé des journées de formation sur le thème du plurilinguisme, plusieurs enseignants qui avaient assisté à ces journées ont entraîné les enseignants de l'école dans la réflexion. En outre, une des enseignantes fait partie du projet « Labo+ ». Cette ouverture est ainsi très récente. Jusqu'à il y a peu l'équipe était « prisonnière » d'une conception institutionnelle mononormée et monolingue des apprentissages – malgré les particularités de son public et l'inscription de l'école dans le système éducatif californien :

E : maintenant ça c'est récent / euh il y a / trois ans avant que je n'arrive on ne les les professeurs / **on leur demandait de ne parler que français**

C : ah oui // et qu'est ce qui a changé depuis trois ans //

E : euh ben on pensait juste / on est on est on s'est juste informés tout simplement sur les nouvelles pratiques / donc on a une coordinatrice coordinatrice pédagogique [de l'équipe des enseignants français au sein de l'établissement] qui a fait plusieurs / plusieurs séminaires dans lesquels on voyait vraiment le bilinguisme / c'est pas juste oublier la langue euh maternelle et euh parler juste en français / non / donc la première année [de l'arrivée de E dans l'établissement] / je sais que j'ai des élèves des euh / on a des collègues / qui n'ont pas parlé du tout anglais à leurs élèves / [...] c'est c'est vrai vraiment très récent pour nous hein / depuis deux ans seulement [...] on a plus et en même temps **ça a libéré** beaucoup de / beaucoup de professeurs qui euh / **qui se sentaient piégés** à un moment donné où ils ne pouvaient pas parler euh anglais // **parce qu'on pensait dans notre esprit que c'était uniquement il fallait leur parler il fallait qu'ils soient euh / qu'ils baignent dans la langue française uniquement** (EFC2-M2<sup>29</sup>)

<sup>27</sup> Ce que confirment aussi les observations de classes.

<sup>28</sup> La réflexion a débuté en 2016.

<sup>29</sup> Les passages sont soulignés dans cet extraits et les suivants pour leur importance pour notre propos.

Ceci témoigne du poids des modèles monolingues mais aussi de l'importance des formations continues et des réseaux de diffusion au plus près de la réalité des équipes enseignantes.

À l'EFC1, il semble que la connaissance des programmes de français et de langues vivantes et régionales ait joué un rôle certain dans les conceptions des enseignants. Mais la recherche collaborative constituait une véritable première étape institutionnelle permettant d'engager une dynamique plurilingue.

### **Vers la construction d'une dynamique plurilingue ? Les apports de la recherche collaborative**

Qu'ont apporté nos échanges avec les enseignants ? Les problématiques ont-elles varié ? Les lignes ont-elles bougé ? Nous nous focalisons sur quelques éléments qui nous ont paru remarquables dans les orientations de chacun des deux contextes quant à la manière de considérer les répertoires langagiers des enfants et d'en tenir compte dans les pratiques.

#### *L'EFC2 : une réflexion sociolinguistique sur la valorisation des langues des répertoires*

Comme nous l'avons déjà mentionné, à l'EFC2, certains enfants avaient dans leur questionnaire dissimulé le fait que la langue espagnole était la langue majeure – voire exclusive – des échanges familiaux. Notre retour sur les questionnaires-enfants auprès de l'équipe enseignante a produit un véritable choc. Ce retour fut d'autant plus brutal que plusieurs enseignants avaient eux-mêmes vécu la « honte de la langue maternelle » dans l'enfance. Un an et demi après ce choc, les 7 entretiens conduits auprès des enseignants expriment tous une sensibilité forte aux questions de la minorisation sociolangagière. On relève dans le corpus, entre autres expressions employées pour désigner cette minorisation, « la honte de la langue », « la connotation négative » des langues ; « la hiérarchie des langues » ; « un complexe » avec les langues. Les enseignants montrent tous un intérêt particulier à la valorisation des langues des enfants au sein des classes. Pour eux, la priorité serait de « casser la hiérarchie » ; « montrer qu'il n'y a pas de langues minoritaires ou majoritaires » ; « valoriser » les langues / les origines ; « dédramatiser »...

E : euh /après c'est vraiment au quotidien euh / mettre en valeur / leurs origines personnelles parce que je me suis aperçue que / que les petits mexicains ils avaient euh / enfin leur leur origine et leur langue ils ont elles portent quand même une connotation assez négative [...] ils sont pas très à l'aise avec le fait de dire d'où ils viennent de parler espagnol et c'est quelque chose qu'on dédramatise / heu / dès le début de l'année [...] c'est vraiment lors des interviews [avec l'équipe de chercheurs] qu'ils ont osé dire qu'ils parlaient espagnol [...] donc oui // donc il y a vraiment un travail à faire de ce côté-là (EFC2-E2)

E : la hiérarchie [des langues] est toujours là / et donc voilà si en tant qu'enseignant on peut essayer de euh casser cette hiérarchie dans la tête de nos en de nos de nos élèves / ce serait très bien donc c'est pour ça que votre étude est assez intéressante et nous intéresse beaucoup pour savoir comment faire pour / valoriser au mieux leur langue maternelle / et l'utiliser dans nos classes (EFC2-M2)

La recherche a donc encouragé les enseignants – tout du moins celles et ceux qui ont volontairement accepté de s'entretenir avec nous – à développer une conscientisation accrue des répertoires vulnérables de leur classe.

Par ailleurs, les échanges ponctuels avec cette équipe n'ont pas permis d'explorer certaines pistes qui mériteraient de l'être. Les questionnaires ont montré une tolérance envers les pratiques plurilingues des enfants. Cependant, les répertoires semblent peu exploités didactiquement, au service de la langue de scolarisation et au-delà d'apprentissages langagiers plus formels. Il est possible que, tout en étant difficile à mettre en place, la réflexion sur le co-enseignement, qui implique deux enseignants, bloque une réflexion sur le recours à deux ou

plusieurs langues par le même enseignant, au sein de sa classe – et singulièrement sur le recours à l’anglais, comme s’il était réservé à l’enseignant américain.

Lors des entretiens, les enseignants ont produit des analyses fines sur les répertoires langagiers et la réussite scolaire. Mais ces analyses ne débouchent pas spontanément sur une réflexion didactique. Par exemple, dans l’extrait suivant, l’enseignant nous explique les difficultés que rencontrent les *English language learners* en anglais académique / standard, langue des tests américains.

E : Ils [les *English language learners*] sont enlevés de la classe sur les moments d’anglais [communs à tous, associés à des savoirs disciplinaires] pour avoir un travail spécifique sur des compétences spécifiques plus basiques de l’anglais / et heu en cours d’année ils sont retestés / donc il y a le test en début d’année et il y a un test en cours d’année / il y a un test en fin d’année // en fonction de ça / après s’ils arrivent à avoir les standards minimums requis par l’État de Californie ils sont ce qu’on appelle « classifiés » et ils sont, officiellement, ils ne sont plus *English learners* [...] Mais c’est des enfants qui à mes yeux c’est assez c’est assez rigolo cette chose-là / parce que **c’est des enfants qui parlent quand même couramment anglais** // ce sont certes des enfants d’origine hispanique mais beaucoup d’entre eux même leurs parents sont nés aux États-Unis donc ils sont vraiment élevés dans les deux langues // par contre / ils parlent tous l’espagnol à la maison // mais **c’est des enfants qui à mes yeux parlent vraiment couramment anglais / mais par rapport aux tests ils ont pas les prérequis / les bases de heu de syntaxe / heu réflexion de la langue** / ils font beaucoup de petites erreurs // mais **pourtant ils parlent couramment anglais** // et c’est assez marrant par exemple de voir qu’il y a des enfants par exemple français qui sont arrivés dans l’école / par exemple j’en ai un c’est sa 4<sup>ème</sup> année [l’enfant d’un enseignant exerçant à l’ESR] / donc il y a 5 ans il était en France et parlait pas du tout anglais / il est venu ici// et lui / il a été classifié avant les élèves que j’ai d’origine hispanique qui sont nés aux États-Unis. (EFC2-M1)

Ce récit comporte plusieurs points intéressants sur lesquels des échanges réflexifs avec les enseignants pourraient s’appuyer. Le premier porte sur le bilinguisme et les compétences partielles qui sont ici parfaitement illustrées : parler couramment anglais au quotidien n’implique pas des compétences littératiées en anglais (élève américain hispanophone) ; comme des compétences littératiées en anglais n’impliquent pas une maîtrise de la langue orale quotidienne (élève français). Le deuxième point concerne la réussite scolaire et l’accès à des compétences littératiées. Si l’enfant français a réussi aux tests en anglais, on peut en déduire qu’il possédait déjà des compétences littératiées assez solides en français (les enfants d’enseignants sont généralement mieux préparés que d’autres au maniement du code scolaire) et qu’il a pu transférer sans peine ces compétences vers l’anglais (Cummins, 2014). Il serait donc utile d’engager des échanges avec les enseignants sur cette voie : travailler les compétences littératiées en français, en lien explicite, à chaque fois que c’est possible, avec l’anglais. D’autant que, au-delà des *English language learners*, établir des liens entre le français, dans sa variété scolaire académique, et l’anglais, langue du quotidien des enfants de l’EFC2, concerne tous les élèves.

#### *L’EFC1 : la pluralité au service de la maîtrise de la langue française*

Conformément aux conceptions initiales que nous avons relevées dans les questionnaires, bien différentes ont été les problématiques qui ont émergé des échanges avec les enseignants de l’EFC1. Depuis le moment où les questionnaires ont été renseignés (septembre 2018), une dynamique a bien été amorcée, comme le montrent les observations (*in situ* ou réalisées au moyen des vidéos de classe transmises librement par les enseignants) et les entretiens conduits fin 2019 – début 2020. Il faut bien sûr souligner que les observations et les entretiens ne concernent que les enseignants engagés dans la recherche collaborative, soit un cinquième seulement des enseignants de l’EFC1, et que cette dynamique est pour l’instant propre à ce petit

groupe. Pratiquement à rebours de celle engagée à l'EFC2, celle-ci s'est développée surtout, sinon exclusivement, pour la maîtrise de la langue française : les répertoires plurilingues des enfants sont perçus comme des atouts au bénéfice de la langue française. Certes, la maîtrise de la langue française présente un enjeu d'autant plus fort à l'EFC1 que, en théorie, elle conduit les enfants dans leur parcours scolaire jusqu'à l'entrée à l'université. On conçoit donc assez bien qu'il s'agisse du principal souci des enseignants.

Si l'intérêt de la pluralité des répertoires plurilingues des élèves est désormais bien réel, permettant d'envisager des décloisonnements entre apprentissages, la conception que les enseignants en ont reste encore imprégnée de conceptions mononormées des langues, avec comme référence l'écrit scolaire. De leur propre aveu, plusieurs enseignants reconnaissent être partis « de loin » et l'on sait qu'il faut plus que quelques échanges pour changer des conceptions institutionnalisées : il ne s'agit donc nullement de pointer les maladroites des enseignants, suffisamment courageux pour exposer leurs pratiques, mais de souligner dans quel sens la réflexion peut être poursuivie.

Trois points illustrent notre propos : le travail sur les biographies langagières, le travail de comparaison entre langues et la place des pratiques plurilingues dans la classe.

La manière dont les enseignants perçoivent l'intérêt des biographies langagières que nous leur avons suggéré de construire dans les classes est tout à fait révélatrice de leur difficulté à se décentrer de la maîtrise des langues et à mettre la pluralité au service d'autres objectifs que cette maîtrise. Comme ils le confient, les biographies langagières leur ont bien permis de prendre conscience de la pluralité des langues dans leur classe. Mais la réalisation de ces biographies n'a pas débouché sur des activités pédagogiques avec les enfants, par exemple des activités sur la pluralité des répertoires, sur la valeur des langues. L'intérêt a surtout résidé dans ce que les biographies leur permettaient de comprendre ou non de la *maîtrise* des différentes langues des répertoires. Ainsi une enseignante note que les biographies langagières ne servent pas à grand-chose, car elles ne permettent pas de relever finement les compétences dans les différentes langues : au mieux permettent-elles de prévoir les erreurs en français :

E : par exemple dans ma classe il y a une petite fille hispanophone qui parle pas très très bien le français et cela m'a permis de me rendre compte des erreurs qu'elle pouvait faire par rapport à l'espagnol, sa langue maternelle, ça m'a permis d'y penser un peu plus et de me focaliser un peu plus sur ça. (EFC1-P)

Bien que le souci soit toujours le même – évaluer l'expertise langagière, langue par langue, des enfants – d'autres enseignants soulignent au contraire l'intérêt des biographies langagières pour connaître les compétences dans les différentes langues et évaluer la qualité de l'expertise des enfants dans ces langues. Selon la qualité de cette expertise, les langues sont ou non retenues pour des activités de comparaison grammaticale.

E : alors au début on a fait on a recensé en fait les plusieurs langues parlées / on a fait plusieurs biographies langagières en fait / parlées / maîtrisées et entendues / et on a recensé tout ça **donc donc on part des langues qui sont parlées on va dire / parlées / maîtrisées pour certains** (EFC1-M2-B)

E : le fait que le l'utilisation des biographies langagières maintenant / euh que l'on a élaborées à l'école en début d'année euh c'est pertinent parce que ça permet justement d'anticiper les choses et **de pas découvrir le niveau de chacun dans telle langue au cours d'une séance** (EFC1-M1)

Cette conception donne parfois lieu à des maladroites, qui peuvent être source de frustration voire d'exclusion pour les enfants : certaines langues familiales sont ainsi volontairement mises de côté, au prétexte que les enfants ne les maîtrisent pas suffisamment bien pour être experts dans la réalisation des activités.

E : j'ai creusé un peu plus / je vois qu'elle ne maîtrisait pas assez [le russe] pour que je puisse me baser sur elle pour heu faire la séance donc du coup j'ai enlevé russe et j'ai mis espagnol (EFC1-M2-B)

Dans ce contexte, les répertoires plurilingues des élèves sont donc mobilisés en sélectionnant les langues en fonction d'un niveau d'expertise et exclusivement dans des activités grammaticales – ce que laissait déjà entrevoir le questionnaire. Un enseignant a plus particulièrement été moteur du groupe dans cette orientation par son investissement, son dynamisme et son enthousiasme. Il est l'un des enseignants-phares du projet, dans le sens où ses collègues, les coordinatrices pédagogiques de l'AEFE et nous-mêmes chercheurs nous référons volontiers aux activités qu'il conduit, qu'il n'hésite pas à partager (vidéos) et qu'il soumet très volontiers à la discussion avec les uns et les autres.

Le projet lui a permis de déconstruire l'image de l'enseignant expert de toutes les langues de la classe et de s'en remettre à l'expertise des enfants. Ce lâcher-prise constitue déjà en soi une véritable rupture avec des conceptions du maître seul détenteur du savoir qui se heurtent à des conceptions plurilingues des apprentissages.

E : du fait de ma non maîtrise de la langue de ma maîtrise fragile de l'anglais je n'osais pas le faire [convoquer les langues des élèves à des fins grammaticales] devant les élèves / de manière approfondie / parce que je m'en sentais pas forcément capable or / j'ai vu à travers le travail que j'ai pu faire avec vous / que qu'on n'a pas besoin d'un niveau expert en anglais on n'a pas besoin d'un niveau expert en espagnol pour comparer les structures langagières des des structures linguistiques / et du coup ça a été libérateur pour moi / clairement et / c'est libérateur aussi pour les élèves / le fait de de pouvoir bénéficier de de s'appuyer sur leurs leurs connaissances à eux dans leur propre langue / euh ça génère une dynamique que / que j'avais pas imaginée en fait (EFC1-M1)

Quant aux pratiques plurilingues des élèves, elles sont tolérées sous forme de micro-alternances dans le cadre strict du travail collectif entre élèves. Au-delà, elles ne sont pas sollicitées ni même encouragées par les enseignants, ce qui ne permet pas aux enfants de réaliser pleinement des ponts entre leurs pratiques langagières et la langue de l'école :

E : euh ça [comparaisons de langues dans un objectif grammatical] m'a permis de prendre plus de recul par rapport au travail de groupe dans le sens que euh si le l'anglais permet / enfin l'autre langue permet d'accéder justement à à l'objectif de la séance / mais faut pas qu'ils parlent anglais à ce moment-là // mais il faut que ça reste quand même un travail qu'ils fassent entre eux // mais par contre après dès qu'on est en collectif là c'est le français qui reprend le dessus (EFC1-M1)

L'équipe a du mal à concevoir des usages didactiques des communications plurilingues, comme en témoigne cet enseignant un peu isolé du groupe par sa conception moins grammaticale des répertoires, qui dénote au milieu des conceptions majoritaires, et qu'il peine à préciser et à construire :

E : je / heu / c'est... je ne sais pas quoi faire de ces langues // dans mon enseignement je ne sais pas quoi en faire // ponctuellement / je peux m'en servir en grammaire / mais heu / mais / je trouve ça un peu limité // je trouve ça dommage qu'il y ait autant de langues et qu'il y ait pas... je sais pas // quelque chose d'autre // une nouvelle approche // [...] oui / la biographie langagière / et ça c'est vraiment un bel outil // maintenant c'est un réflexe que j'aurai au début d'année pour avoir à chaque fois une vision des langues / de ce qu'il se passe à la maison pour les élèves / donc / c'est assez intéressant // après / j'en fais pas grand-chose // c'est ça qui est frustrant (EFC1-M2-A)



Les échanges montrent qu'il souhaiterait en fait mettre la pluralité au service d'activités plus créatrices et communicatives que les activités grammaticales, mais qu'il a peut-être du mal à imaginer et à rattacher à un objectif scolaire.

Les échanges plus ou moins intenses entre les chercheurs et les équipes pédagogiques ont bien permis d'engager, dans le cas de l'EFC1, d'accompagner, dans le cas de l'EFC2, une dynamique réflexive sur la pluralité, mais dans des voies que l'on est tenté de qualifier de divergentes voire opposées.

Le rapport à la norme scolaire reste fort au sein de l'EFC1 et les conceptions de la pluralité des répertoires sont pour l'instant assez sélectives (les bonnes langues, les bonnes normes). C'est uniquement au service de cette norme scolaire que la pluralité langagière s'invite dans la classe. La réflexion devrait se poursuivre en portant sur « toute la pluralité » des élèves, en appuyant dans la direction plus marginale de l'enseignant qui « ne sait pas quoi faire de ces langues ». À l'inverse, à l'EFC2, la pluralité est mise au service du bien-être et du développement de la personne, au détriment d'aspects plus formels, de retours vers la norme scolaire.

En tout cas, que ce soient les enseignants qui se sont engagés dans la recherche collaborative à l'EFC1 ou ceux qui ont souhaité dialoguer avec nous à l'EFC2, tous sont pleinement impliqués, à des rythmes divers, dans une dynamique réflexive sur la pluralité langagière qui les enthousiasme. Il s'agit donc surtout de préserver et d'encourager ces dynamiques.

## Conclusion

Il est difficile d'évaluer les impacts de la recherche collaborative, courte relativement à la durée nécessaire pour bousculer des conceptions et des pratiques encore majoritaires dans le monde enseignant et dans l'enseignement immersif. Les expériences engagées dans différents contextes montrent toutes les résistances à passer d'un paradigme *mono* à un paradigme *pluri*. Vouloir engager l'école vers des conceptions langagières moins mononormées et moins monolingues, qui permettent de tisser des liens entre les expériences langagières des enfants hors de la classe et celles qu'ils vivent ou subissent dans la classe, relève toujours de la gageure.

Mais même modestement, à son échelle, la recherche collaborative a contribué à faire bouger des lignes ou à conforter des orientations. Même à distance, des échanges réguliers ont permis à cette réflexion d'avancer et de se construire : c'est dans un tel cadre, par des échanges continus sur les pratiques de classes, les répertoires plurilingues des enfants, les représentations sociolangagières, en relation avec des éléments conceptuels et théoriques, que peut se déployer une dynamique permettant de prendre en compte toute la richesse et les déséquilibres des répertoires des élèves et de construire un autre rapport à la norme scolaire et à la pluralité langagière.

Dans ce sens la continuité des actions entreprises, que ce soit avec le concours de chercheurs ou selon d'autres modalités, est indispensable pour que la dynamique ne dure pas seulement le temps d'une convention. Le soutien de l'équipe de coordination pédagogique de l'AEFE est incontestablement un des points-clefs, de même que la solidité des équipes enseignantes engagées dans cette dynamique.

Les fragilités des contextes AEFE tiennent précisément à la mobilité des équipes en place – que ce soit l'équipe pédagogique de l'AEFE ou les équipes enseignantes. Les contrats AEFE de l'IEN et de la conseillère pédagogique sont limités dans la durée. Or, ce sont des postes clefs pour l'impulsion et l'accompagnement des équipes pédagogiques, au plus près de leurs problématiques. Si les enseignants des deux écoles ont des contrats à durée variable, il s'avère que parmi les enseignants engagés dans le projet, la très grande majorité était en poste depuis peu (moins de 4 ans) et sur contrat limité.

L'EFC2 nous semble davantage engagée dans une démarche de bascule, mais le mouvement est fragile, en raison de la mobilité des équipes. À l'EFC1, le groupe pilote est aussi fragilisé pour les mêmes raisons et parce qu'il nous semble minoritaire au sein de l'établissement.

Dans les deux cas, pour que des formations continues puissent avoir quelques effets, il convient donc de les poursuivre, dans la durée, en impliquant, au-delà des enseignants engagés, les équipes dans leur ensemble. Construire des projets d'établissement où la pluralité ne serait pas seulement comptable ou dans la marge des programmes, mais pleinement valorisée dans les classes et hors des classes, paraît une option intéressante d'institutionnalisation.

## Bibliographie

- AEFE, 2012, *Politique des langues AEFE : pour une éducation plurilingue*, Service pédagogique de l'AEFE, 11 septembre 2012, Paris.
- AEFE, 2015, « Pour une éducation plurilingue. La politique des langues de l'AEFE », *Les cahiers de l'AEFE*, juillet 2015, Paris.
- AEFE, 2018, *Les parcours langues dans le réseau AEFE*, Paris.
- ALBY Sophie, LÉGLISE Isabelle, 2016, « L'éducation bilingue dans le contexte multilingue guyanais : dispositifs cloisonnants et pratiques pédagogiques innovantes », in Hélot, C., Erfurt, J. (coord.), *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, p. 118-129.
- ANCIAX Frédéric, 2016, *Interactions plurilingues en contextes didactiques aux Antilles et en Guyane françaises*, Éditions Riveneuve, Paris.
- BEAUMONT Sophie, MOORE Danièle, 2020, « Plurilinguisme et formation des enseignants de l'Éducation nationale en Amérique du Nord. Une recherche-action-formation pour le développement d'outils et de pratiques innovantes », in Galligani S., Vlad M. (dir.), *Didactique du plurilinguisme et formation des enseignants : contextes, dispositifs et perspectives*, *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n°67, janvier 2020, p. 30-40.
- BILLIEZ Jacqueline, 2005, « Répertoires et parlars plurilingues. Déplacements à opérer et pistes à parcourir à l'école », in Prudent L.-F., Tupin F., Wharton S., *Du plurilinguisme à l'école. Pour une gestion coordonnée des langues en contextes sensibles*, Peter Lang, p. 321-339.
- BOUTET Josiane, 2002, « 'I parlent pas comme nous'. Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires », *Ville-École-Intégration Enjeux*, n°130, septembre 2002, p. 163-177.
- CALVET Louis-Jean, 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Plon, Paris.
- CAMMARATA Laurent, CAVANAGH Martine, BLAIN Sylvie, SABATIER Cécile, 2018, « Enseigner en immersion française au Canada : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants », *La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, n°74 (1), p. 101-127.
- CANDELIER Michel, CAMILLERI-GRIMA Antoinette, CASTELLOTTI Véronique, DE PIETRO Jean-François, LÓRINCZ Ildikó, MEISSNER Franz-Joseph, NOGUEROL Artur, 2012, *Le CARAP – Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures – Compétences et ressources*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CANDELIER Michel, CASTELLOTTI Véronique, 2013, « Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s) », in Simonin J., Wharton S. (dir.), *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*, ENS Éditions, Lyon.

- CANDELIER Michel, SCHRÖDER-SURA Anna, 2020, « Didactique du plurilinguisme et enseignement des langues vivantes étrangères en Allemagne et en France », *Les langues modernes*, n°1/2020, p. 40-53
- CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danièle, 2002, *Représentations sociales des langues et enseignements*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danièle, 2004, « Les portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée », *Repères*, n°20, p. 167-183.
- CAVALLI Marisa, 2005, *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*, Didier, Paris.
- COSTE Daniel, 2001, « Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique », *L'école valdôtaine*, supplément au n°54, Val d'Aoste, p. 10-18.
- COSTE Daniel, 2002, « Compétence à communiquer et compétence plurilingue », in Castellotti Véronique/ Py Bernard (dir.), *La notion de compétence en langues, Notions en questions*, n°6, ENS Editions, Lyon, p. 115-123.
- COSTE Daniel, MOORE Danièle, ZARATE Geneviève, 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- CUMMINS Jim, 2014, « L'éducation bilingue : qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche ? », in Nocus, Vernaudo, Paia (dir.), *L'école plurilingue en Outre-mer : apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, p. 41-64.
- DE PIETRO Jean-François, 2014, « Des approches plurielles, oui mais combien ? », in Troncy C. (dir.), *Didactique du plurilinguisme : approches plurielles des langues et des cultures : autour de Michel Candelier*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, p. 227-237.
- DEPREZ Christine, 1994, *Les enfants bilingues : langues et familles*, Didier, Paris.
- DUVERGER Jean, 2016, « Les écoles françaises à l'étranger : quelle conceptualisation du bi-/plurilinguisme ? », in Hélot C., Erfurt J. (coord.), *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Lambert Lucas, Paris, p. 416-429.
- ERFURT Jürgen, 2016, « Le concept de transculturalité : un atout pour le débat sur l'éducation plurilingue », in Hélot C., Erfurt J. (coord.), *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Lambert Lucas, Paris, p. 592-609.
- FILLOL Véronique, 2017, « Les langues océaniques et le-s plurilinguisme-s », *Études en Didactique des langues*, n° 28, 137-150.
- GADET Françoise, LUDWIG Ralph, 2015, *Le français au contact d'autres langues*, Ophrys, Paris.
- GAJO Laurent, 2007, « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », *Tréma*, n°28 / 2007, « Plurilinguisme et enseignement. », p. 37-48.
- GAJO Laurent, STEFFEN Gabriella, 2015, « Didactique du plurilinguisme et alternances de codes : le cas de l'enseignement bilingue précoce », *Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, novembre 2015, p. 457-485.
- GARCIA Ofelia, 2009, *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*, Wiley-Blackwell, West Sussex.
- GARCIA Ofelia, WEI Li, 2014, *Translanguaging*, Palgrave Macmillan, London.
- GOÏ Cécile, 2014, « Les langues à l'école. Tentation monolingue versus réalités plurilingues », *Diversité*, n°176, « Langues des élèves, langue(s) de l'école », p. 33-38.
- GROSJEAN François, 2018, « Être bilingue aujourd'hui », *Revue française de linguistique appliquée*, n°23 (2), p. 7-14.
- GUÉRIN Emmanuelle, 2020, « Du 'petit' oral de la maison au 'grand' oral de l'école... », *Le Français aujourd'hui*, vol 1 / 2020, n°208, p. 107-121.

- GUMPERZ John, 1972, « Introduction », in Gumperz J., Hymes D. (Eds), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, Blackwell, Londres, p. 1-25.
- HÉLOT Christine, 2003, « Bilinguisme des migrants, bilinguisme des élites, analyse d'un écart en milieu scolaire », *Actes de la Recherche*, n°3, p. 8-27.
- HÉLOT Christine, ERFURT Jürgen (coord.), 2016, *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Lambert Lucas, Paris.
- LE BARS Sylvia, 2007, « Quelle place pour l'espagnol aux États-Unis : assimilation monolingue ou diversité plurilingue ? », *Le français aujourd'hui*, vol.3, n°158, p. 39-48.
- LECONTE Fabienne, 1997, *La famille et les langues : une étude sociolinguistique de la deuxième génération de l'immigration africaine dans l'agglomération rouennaise*, Paris, L'Harmattan.
- LEHMAN-FRISCH Sonia, 2018, *Sociologie de San Francisco*, La Découverte, Paris.
- LÜDI Georges, PY Bernard, 2003 [1<sup>ère</sup> édition, 1986], *Être bilingue*, Peter Lang, Bern.
- MIGUEL-ADDISU Véronique, BEAUMONT Sophie, 2020, « Dynamique d'apprenance dans une recherche collaborative portant sur la didactique de l'oral en contexte plurilingue : regards croisés », *Les cahiers de l'ACEDLE*, n°17-2.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE, DE LA VIE ASSOCIATIVE, 2012, *Apprendre les langues. Apprendre le monde, Rapport présenté au ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative par le Comité stratégique des langues présidé par Suzy Halimi*, janvier 2012, Paris.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, 2015, *Programmes pour les cycles 2, 3, 4*, Paris (386 pages).
- MOLINIÉ Murielle (dir.), 2006, « Biographie langagière et apprentissage plurilingue », *Le français dans le monde. Recherche et applications*, n°39, janvier 2006, CLE International, Paris.
- MONDADA Lorenza, 1999, « Alternances de langues et linguistique des pratiques interactionnelles », in Castellotti V., Moore D. (coord.), *Alternances des langues et construction de savoirs, Cahiers du français contemporain*, n°5, ENS Editions, Lyon, p. 83-98.
- MOORE Danièle, 1997, « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », *Acquisition et interactions en langue étrangère*, n°7, p. 95-121.
- MOORE Danièle (dir), 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Didier, Paris.
- MOORE Danièle, 2019, « Conversations autour du plurilinguisme. Théorisation du pluriel et pouvoir des langues », *Cahiers de l'ILOB*, vol. 10, p. 43-64.
- NANTES Véronique, TRIMAILLE Cyril, 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* n°21, *Lieux de ségrégation sociale et urbaine : tensions linguistiques et didactiques ?*, dirigé par M.-M. Bertucci, p. 98-116.
- NOCUS Isabelle, VERNAUDON Jacques, PAIA Mirose (dir.), 2014, *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.
- PERREGAUX Christiane, 1991, « Je me cache dans la calèche pour parler italien », *Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation*, n°61, Université de Genève, p. 91-140.
- TRONCY Christel (dir), de PIETRO Jean-François, GOLETTA Livia, KERVRAN Martine (coll.), 2014, *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.

TUPIN Frédéric, WHARTON Sylvie, 2016, « Le plurilinguisme réunionnais : entre instabilité des politiques linguistiques et inadéquation des approches didactiques », in Hélot, C., Erfurt, J. (coord.), *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, p. 100-117.

VARRO Gabrielle, 1990, « Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants », *Migrants formation*, n°83, p. 24-40.

## ANNEXE

<b>Outils et type de données</b>	<b>Questionnaires élèves (+entretiens)</b> Septembre – octobre 2018	<b>Questionnaires enseignants</b> Septembre – octobre 2018	<b>Observations de classe in situ + entretiens d'explicitation + Conférences et bilans intermédiaires des chercheurs</b> Sept. 2018- mars 2020 (4 séjours d'une semaine)	<b>Vidéoscopie : séances de classe filmées par les enseignants accompagnées ou non d'un entretien d'autoconfrontation filmé</b> Nov. 2018-mars 2020	<b>Entretiens avec les enseignants</b> Décembre 2019 – janvier 2020	<b>Bilans d'équipe</b>  Plusieurs journées de réflexion  Bilan final : mars 2020
<b>Objectifs</b>	Vue d'ensemble des répertoires langagiers et des compétences déclarées	Rapports aux répertoires langagiers des enfants, aux pratiques plurilingues dans la classe	Observer les pratiques langagières au sein des classes + construire une réflexion avec les enseignants	Observer les pratiques langagières au sein des classes + co-construction d'une réflexion par les enseignants	Précisions sur les réponses au questionnaire initial + positionnements et conceptions un an après	Bilan des actions entreprises ; réflexions sur les pistes à suivre
<b>Données obtenues selon l'établissement</b>	<b>EFC1 :</b> Q : 188 R (CE2-CM2) E : 16 él <b>EFC2 :</b> Q : 185 R (CE2-6 <sup>ème</sup> ) E : 12 él	<b>EFC1 :</b> 31 R /56 ens (55%) <b>EFC2 :</b> 11 R /18 ens (46%) <b>Total :</b> 42 Q.	<b>EFC1 :</b> 10 enseignants engagés dans le projet collaboratif. Une trentaine d'observations ; une dizaine d'entretiens  <b>EFC2 :</b> 7 Enseignants volontaires. Une dizaine d'observations ; 4 entretiens	<b>EFC1 :</b> 10 enseignants engagés dans le projet collaboratif. Une dizaine de séances filmées ; 6 entretiens d'auto-confrontations filmés (+ entretiens non filmés réalisés avec la conseillère pédagogique) reçus par l'équipe de recherche.	<b>Enseignants volontaires :</b> <b>EFC1 :</b> 5 <b>EFC2 :</b> 7	<b>EFC1 :</b> 10 enseignants engagés dans le projet : plusieurs bilans collectifs organisés par les intermédiaires pédagogiques + 1 organisé par une chercheure de l'UR

**Tableau 1 : Matériaux / données de la recherche collaborative (E2PRC San Francisco) ; R : répondants ; Q : questionnaires ; E : entretiens ; ens. : enseignants ; él : élèves ; UR : université de Rouen.**

# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

**Comité de rédaction** : Michaël Abecassis (University of Oxford), Salih Akin (Université de Rouen Normandie), Sophie Babault (Université de Lille), Aude Bretegnier (Université du Mans), Claude Caitucoli, Véronique Castellotti (Université de Tours), Régine Delamotte-Legrand (Université de Rouen Normandie), Alexandre Duchêne (Université de Fribourg), Valentin Feussi (Université d'Angers), Robert Fournier (Carleton University, Ottawa), Stéphanie Galligani (Université Grenoble Alpes), Médéric Gasquet-Cyrus (Université Aix-Marseille), Emmanuelle Huver (Université de Tours), Normand Labrie (Université de Toronto), Foued Laroussi (Université de Rouen Normandie), Benoit Leblanc (Université du Québec à Trois-Rivières), Mylène Lebon-Eyquem (Université de la Réunion), Fabienne Leconte (Université de Rouen Normandie), Gudrun Ledegen (Université de Rennes), Danièle Moore (Simon Fraser University, Vancouver), Clara Mortamet (Université Jean Monnet, Saint Etienne), Alioune Ndao (Université Cheik Anta Diop, Dakar), Isabelle Pierozak (Université de Tours), Cécile Van den Avenne (Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3).

**Rédactrice en chef** : Clara Mortamet.

**Directrice de publication** : Fabienne Leconte.

**Comité scientifique** : Michelle Auzanneau (Université de Paris), Margaret Bento (Université de Paris), Jacqueline Billiez (Université de Grenoble Alpes), Philippe Blanchet (Université de Rennes), Jean-Michel Eloy (Université d'Amiens), Françoise Gadet (Université Paris Nanterre), Monica Heller (Université de Moncton), Caroline Juillard (Université de Paris), Jean-Marie Klinkenberg (Université de Liège), Marinette Matthey (Université Grenoble Alpes), Marie-Louise Moreau (Université de Mons-Hainaut), Robert Nicolai (Université Côte d'Azur), Didier de Robillard (Université de Tours), Valérie Spaëth (Université Sorbonne nouvelle), Claude Truchot (Université de Strasbourg), Daniel Véronique (Université Aix-Marseille).

**Comité de lecture pour ce numéro** :

Nathalie Auger, Michèle Auzanneau, Margaret Bento, Stéphane Bonnery, Josiane Boutet, Lucile Cadet, Danièle Cogis, Claudine Garcia-Deban, Marc Debono Régine Delamotte, Jean-François De Pietro, Marie-Laure Elalouf, Valentin Feussi, Laurent Gajo, Emmanuelle Huver, Christian Lagarde, Mylène Lebon-Eyquem, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Nadia Maillard, Maira Mamede, Bruno Maurer, Clara Mortamet, Fanny Rink, Valerie Spaëth, Marielle Rispail, Françoise Ropé, Eguzki Urteaga, Cécile Van den Avenne, Daniel Véronique

<http://glottopol.univ-rouen.fr>

ISSN : 1769-7425